مفهوم تربیت معلم

تألیف: روهیت مانگلیک
ترجمه و تنظیم: محمد طاهر نسیمی

بسم الله الرحمن الرحيم

مفهوم تربیت معلم

روهیت مانگلیک

ترجمه:

محمد طاهر نسیمی

۱٤۰۵

نام کتاب: مفهوم تربیت معلم
عنوان اصلی: Concept of Teacher Education
تألیف: روهیت مانگلیک (Rohit Manglik)
سال نشر اثر اصلی: ۲۰۲۲
آدرس کتاب اصلی در فضای مجازی:
https://archive.mu.ac.in/myweb_test/ma%20edu/Teacher%20Education%20-%20IV.pdf
ترجمه و تنظیم: محمد طاهر نسیمی
حروفچینی: محمد طاهر نسیمی
طرح جلد: تنظیم مجدد قالب‌های کانوا توسط مترجم.
https://www.template.net
سال انتشار ترجمه: ۱۴۰۵
ایمیل مترجم: nasimitaher@hotmail.com

تقدیم به روان پاک مادرم، آن دریای بیکران فداکاری و عشق که وجودش برایم مهر بی‌کران بود

پیشگفتار مترجم

معلمان، آغازگران تحول در عرصهٔ تعلیم و تربیت هستند. معلمان توانمند، کلید بهبود کارایی تدریسی و پرورش نسل آینده هستند. آنان با دانش و مهارت‌هایی که در نهادهای تربیتی کسب کرده‌اند، می‌توانند فضای صنف‌های درس را چنان دگرگون سازند که در آن جوانانی شاد و بالنده باشخصیت متعالی تعلیم‌دیده، مجهز به دانش و مهارت لازم با امید به پیشرفت و ترقی آیندهٔ کشور و جهان پرورش یابند.

قرآن کریم اولین معلم را ذات باری‌تعالی معرفی می‌کند که به حضرت آدم «اسماء» را آموخت (عَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا – سورهٔ بقره، آیه ۳۱) و با قلم به انسان آنچه را نمی‌دانست آموخت و او را از تاریکی جهل به‌سوی نور دانش رهنمون ساخت (الَّذِی عَلَّمَ بِالْقَلَمِ– سورهٔ ۹۶: العلق، آیه ۴). درواقع معلمان وارثان ذات اقدس الهی، زنده کننده‌گان جهان بوده نور فهم و دانایی را در سرتاسر جهان می‌گسترانند.

معلمان من حیث عامل انسانی انتقال دانش و تعلیم و تربیت به نوباوه‌گان امروز و سرمایه‌های انسانی تصمیم‌گیرندهٔ فردای جامعهٔ انسانی، شایستهٔ این هستند که همیشه و در سطوح مختلف زنده‌گی موردتوجه قرارگرفته، به رشد و توسعهٔ داشته‌های دانشی و مهارتی آن‌ها توجه جدی شده، برای تأمین و تربیت آن‌ها سرمایه‌گذاری‌های لازمه صورت گیرد. سرمایه‌گذاری در تربیت معلم:

- زیربنای اصلی پیشرفت، ترقی، رشد همه‌جانبهٔ اجتماعی و اقتصادی و ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت کشور را فراهم می‌آورد،
- باعث افزایش بهره‌وری، نوآوری و مهارتمندی نیروی کار شده، آیندهٔ تحصیلی و شغلی محصلان را تضمین می‌نماید و
- باعث ارتقای کیفی ظرفیت‌های علمی و افزایش مهارت‌ها و توانمندی‌های

حرفه‌یی و فنی معلمان در زمینهٔ تدریس و یادگیری شده و در نتیجه قابلیت‌های رقابتی کشور را تضمین می‌نماید.

مؤسسات تربیت معلم جایی هستند که در آن‌ها معلمان آینده در رشته‌ها و مقاطع تحصیلی، علمی و حرفه‌یی مختلف؛ مطابق آنچه در بالا تذکر داده شد، پرورش می‌یابند. با پرورش معلمان متخصص، خلاق و متعهد، این مؤسسات، زیربنای اصلی ارتقای کیفیت نظام آموزشی و تحول در تعلیم و تربیت هستند. بذل‌توجه به مؤسسات تربیت معلم در واقع توجه به تربیت معلم است. این بدون کسب دانش در زمینهٔ چگونه‌گی تربیت معلم و ایجاد مؤسسات مجهز و مسؤول این کار ناممکن است.

در کشوری مثل افغانستان که ضرورت جدی به افزایش تعداد افراد باسواد، تحصیل‌کرده، متخصص، متعهد به رشد و آینده‌نگر احساس می‌شود؛ تربیت معلمان با رعایت هنجارهای جهانی در صدر نیازها شمار می‌شود. در این راستا تهیه زیرساخت‌های دانش درزمینهٔ قواعد کلی و عینی تربیت معلمان آینده نیاز مبرم شمرده می‌شود. داشتن بانک اطلاعاتی از رشته‌های متنوع دانش حرفه‌یی تربیت معلم می‌تواند به تصمیم گیرنده‌گان، تهیه کننده‌گان و اجرا کننده‌گان کری‌کولم‌ها و سیلابس‌ها کمک شایانی نماید. این بانک باید شرایط میدانی تقریباً مشابه با محیط کاری کشور را فراهم نماید و استفاده کننده‌گان از این بانک باید قادر باشند از محتویات بانک برداشت مطلوب برای منطقه و محیط خود داشته، قادر باشند علم را در محیط بومی پیاده نمایند.

من با در نظر داشت حقایق بالا این کتاب را از اینترنت انتخاب نمودم. این کتاب اساسات دانشی تربیت معلم و ایجاد مؤسسات تربیت معلم را به‌تفصیل مطرح و توضیح نموده است. باوجودی که جز متن اصلی، ضمایم دیگر آن وجود نداشت اما کتاب از سوی یک پوهنتون معتبر هند (پوهنتون ممبی) که در واقع همسایه نزدیک ماست، به نشر رسیده بود. مطالعهٔ محتویات کتاب نشان داد که ارزش ترجمه و تقدیم به جامعهٔ علمی کشور را دارد. باشد که گوشه‌یی از نیازهای علمی تشنه‌گان دانش در کشور را برطرف و به غنی‌سازی و بالنده‌گی فرزندان وطن کمک نماید. رئوس اقدامات در ترجمهٔ کتاب موردنظر به شرح زیر است:

I. انگیزهٔ اصلی از ترجمهٔ این کتاب، پاسخ به خلأ منابع معتبر به زبان دری در حوزهٔ تربیت‌معلم در افغانستان و غنامندی بانک اطلاعاتی در این مورد بوده است.

II. اهمیت این ترجمه از چند منظر حیاتی است:

- در سطح کلان:
  - مطالعهٔ برنامهٔ تربیت معلم در کشورهای توسعه‌یافتهٔ جهان به درک سیستم‌های آن‌ها و گنجاندن هر آنچه ممکن است در برنامهٔ تربیت معلم در افغانستان کمک خواهد کرد.
  - دستیابی به یک نظام تعلیمی و تربیتی قابل‌قبول و تربیت معلمانی کارآزموده، پیش‌شرط اجتناب‌ناپذیر برای پرورش نسلی از دانش‌آموخته‌گان مجهز به دانش روز و آشنا با مهارت‌های حرفه‌یی در عرصه‌های گوناگون علم و تکنولوژی است.

- در سطح عملیاتی: بدون معلمانی که در زمینه‌های پداگوژی، به‌کارگیری متودهای نوین تدریس- یادگیری، استفاده مواد درسی نوین و وسایل کمک تدریس (از جمله تکنولوژی‌های نوین تعلیمی و تربیتی) و پژوهش محوری در تدریس، تربیت شده باشند، ایجاد محیطی پویا برای یادگیری مؤثر فراگیران ممکن نخواهد بود.
- در سطح مدیریتی: حضور مدیران مسلکی و آشنا با علوم تربیت معلم، روان‌شناسی فراگیران عادی و استثنایی و مختصات مدیریت تعلیمی و تربیتی در تمام سطوح، برای خلق فضای تعلیمی و تربیتی شاد، امیدبخش و خلاق یک ضرورت انکارناپذیر است. این کتاب، چراغ راهی برای تحقق این اهداف متعالی است.

III. مخاطبان اصلی این اثر، جامعهٔ تربیت معلم و متولیان تعلیمی و تربیتی کشور هستند که در زمرهٔ گروه‌های زیر جای می‌گیرند:

(أ) سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کلان:

- مسؤولان عالی‌رتبهٔ تصمیم‌گیرنده درزمینهٔ تربیت معلم
- طراحان نقشهٔ راه و پالیسی‌های رقابتی درزمینهٔ تربیت معلم
- مسؤولان تدوین کری‌کولم‌ها و سیلابس‌ها برای مؤسسات تربیت معلم و سایر مؤسسات تحصیلات عالی
- مسؤولان فراهم‌کنندهٔ مواد و تسهیلات برای پیاده نمودن کری‌کولم‌ها

(ب) مدیران و مجریان تعلیمی و تربیتی:

- روسا و معاونین علمی پوهنتون‌ها
- روسای پوهنځی‌ها و آمرین دپارتمنت‌ها
- مدیران و معاونین مکاتب تجربوی و همکار.
- سوپروایزرهای معارف در مرکز و ولایات

(ج) معلمان و اساتید:

- اساتید پوهنتون‌ها و مؤسسات تربیت معلم
- مشاوران، استادان ناظر و راهنما در مؤسسات تربیت معلم
- معلمان مکاتب تجربوی و همکار

(د) محصلان:

- محصلان رشته‌های گوناگون تربیت معلم

IV. روش کار:

- این کتاب از منبع آنلاین بدون اجزای مقدماتی و آخری؛ تنها شامل متن اصلی دریافت شده است. در نتیجه روی جلد کتاب، صفحهٔ عنوان، صفحه شناسنامه، صفحه تقدیم (صفحهٔ اهدا)، پیشگفتار، فهرست مطالب، سپاسگزاری، فهرست شکل‌ها و فهرست جدول‌ها، ضمایم، فرهنگ اصطلاحات و پشت جلد کتاب توسط مترجم بازسازی‌شده است.
- تلاش شده است تا ترجمه‌یی وفادار و دقیق از متن اصلی ارائه شود. برخی اغلاط چاپی متن اصلی در ترجمه شناسایی شده‌اند؛ اما ساختار کلی کتاب حفظ شده است.
- ترجمهٔ ابتدایی به کمک ماشین ترجمه گر گوگل و تمرکز عمیق اصلاحی و توضیحی بر ترجمهٔ علمی، حرفه‌یی و تاریخی به یاری کامل هوش مصنوعی دیپ سیک هفت (DeepSeek 7) صورت گرفته است.
- تمام توضیحات در پاورقی‌ها کار مترجم است که به کمک هوش مصنوعی گوگل و دیپ سیک ۷ صورت گرفته، در متن اصلی وجود ندارند.

- بازنویسی و بومی‌سازی ترجمهٔ اولیه به زبان دری با اتکا به «روش املای زبان دری (پذیرفتهٔ اتحادیهٔ نویسنده‌گان افغانستان)»[1] توسط مترجم صورت گرفت.
- هنگام ترجمه کوشش شد معنی دقیق کلمات، اصطلاحات علمی و حرفه‌یی رعایت شود. در این راستا معادل‌یابی برای واژگان با توجه به ریشه‌شناسی آن‌ها انجام‌شده است.
- یک تعداد کلمات و اصطلاحات خارجی از روی ناگزیری و به دلیل کاربرد رایج بدون تغییر و ترجمه باقی مانده اند (فهرست کامل در ضمیمه آمده است).
- در این ترجمه، برخی از القاب و اصطلاحات رایج و پذیرفته‌شده در کشور ما رعایت شده‌اند؛ از جمله: پوهنځی در برابر Faculty، پوهنتون در برابر University، پوهندوی در برابر Assistant professor، پوهنوال در برابر Associate professor و پوهاند در برابر Professor.

این ترجمه با هدف فراهم آوری منابع علمی برای استادان، محصلان و علاقه‌مندان رشتهٔ تعلیم و تربیت در افغانستان انجام‌شده و به‌صورت رایگان در فضای مجازی منتشر می‌گردد. مترجم را عقیده بر این است که ترجمهٔ کتاب خالی از نواقص، کمی‌ها و کاستی‌ها نبوده، پاسخگوی طبع بلند پسند دانشمندان و اهل تربیت معلم کشور نخواهد بود. به همین دلیل صمیمانه تقاضا می‌نمایم عزیزان نظرات، پیشنهادها و اصلاحات مدنظر خود را به آدرس برقی مترجم که در صفحهٔ شناسنامهٔ کتاب آمده است ارسال نمایند.

[1] منبع:
https://rahparcham1.org/%D8%B1%D9%88%D8%B4-%D8%A7%D9%85%D9%84%D8%A7%DB%8C-%D8%B2%D8%A8%D8%A7%D9%86-%D8%AF%D8%B1%DB%8C-%D9%BE%D8%B0%DB%8C%D8%B1%D9%81%D8%AA%DB%80-%D8%A7%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D8%AF%DB%8C%D9%87-%D9%86%D9%88%DB%8C/

سپاسگزاری

در گام نخست، شکر و سپاس بی‌پایان خود را به پیشگاه ایزد منان تقدیم می‌دارم که توفیق خدمتی هرچند ناچیز به جامعهٔ علمی و تربیتی کشور عزیزم، افغانستان، را به من عطا فرمود. پروردگارا، در برابر الطاف بی‌کرانت همیشه شاکر و سپاسگزارم.

سپاس صمیمانه‌ام نثار خانوادهٔ گرامی‌ام می‌شود که که اولین پشتیبان من بوده، با گذشت و دلگرمی‌شان، بستر آرامش و وقت کافی را برای انجام این کار فراهم آوردند.

در پایان، از اعماق قلب از دستیاران هوشمند و خسته‌گی‌ناپذیری که در مسیر این ترجمه پشتیبانم بودند، یعنی Google Translate، هوش مصنوعی کروم و به‌ویژه هوش مصنوعی دیپ‌سیک (DeepSeek) صمیمانه سپاس‌گزاری می‌کنم. یاری این تکنولوژی‌ها در روشن کردن مفاهیم پیچیدهٔ علمی کتاب، نقشی کلیدی داشت. بی‌تردید، بدون پشتیبانی ارزشمند آن‌ها، ترجمهٔ این اثر با دشواری‌های بسیار بیشتری روبرو می‌شد. از یکایک شما بی‌نهایت متشکرم.

فهرست مطالب

۱ مفهوم تربیت معلم ۱
۱-۰ اهداف عینی ۱
۱-۱ مقدمه ۱
۱-۲ معنی و ماهیت تربیت معلم ۲
۱-۳ نیاز، دامنه و اهداف عینی تربیت معلم ۶
۱-۴ تغییر مفهوم تربیت معلم در سناریوی هند ۱۳
۱-۵ تغییر زمینهٔ تربیت معلم در سناریوی جهانی ۲۰
۱-۶ خلاصه و جمع‌بندی ۳۲
۲ الف تربیت معلم در هند قبل از استقلال ۳۳
۲ الف-۰ اهداف عینی ۳۳
۲ الف-۱ مقدمه ۳۳
۲ الف-۲ تربیت معلم در هند قبل از استقلال ۳۴
۲ الف-۲-۱ دورهٔ اوپانیشادیک ۳۴
۲ الف-۲-۲ دورهٔ بودائی‌ها ۳۵
۲ الف-۲-۳ دورهٔ قرون‌وسطی ۳۶
۲ الف-۲-۴ دورهٔ جدید ۳۷
۲ الف-۲-۵ خلاصه و جمع‌بندی ۴۴
۲ ب تربیت معلم در هند پس از استقلال ۴۵
۲ ب- ۰ اهداف عینی ۴۵
۲ ب-۱ مقدمه ۴۶
۲ ب-۲ تربیت معلم در هند پس از استقلال ۴۶
۲ب-۲-۱ کمیسیون تعلیم و تربیت پوهنتون (۱۹۴۸-۴۹) ۴۶
۲ب-۲-۲ دورهٔ برنامه‌ریزی در دههٔ پنجاه ۴۷
۲ب-۲-۳ کمیسیون تعلیم و تربیت متوسطه (۱۹۵۲-۵۳) ۴۷

۲ب-۲-۴ دهۀ شصت ۴۸
۲ب-۲-۵ کمیسیون کوتهاری (۱۹۶۴-۶۶) ۵۰
۲ب-۲-۶ دهۀ هفتاد ۵۱
۲ب-۲-۷ دهۀ هشتاد ۵۲
۲ب-۲-۸ چالش‌ها برای سیاست تعلیم و تربیت ۵۲
۲ب-۲-۹ دهۀ نود ۵۴
۲ب-۲-۱۰ دو هزار ۵۴
۲ ب-۳ خلاصه و جمع‌بندی ۵۵
۲ ج-تربیت معلم در بریتانیا و ایالات‌متحدۀ آمریکا ۵۷
۲-ج-۰ اهداف عینی ۵۸
۲ ج-۱ مقدمه ۵۸
۲ ج-۲ اهداف عینی تربیت معلم در بریتانیا ۵۹
۲ ج-۳ چشم‌انداز تاریخی ۵۹
۲ ج-۴ انواع کالج‌های کارآموزی ۶۶
۲ ج-۵ کری‌کولم‌ها و کورس‌های تعلیم و تربیت برای معلمان ۶۷
۲ ج-۶ طبقه‌بندی معلمان و شایسته‌گی‌های آن‌ها ۶۸
۲ ج-۷ انتخاب برای کارآموزی ۶۸
۲ ج-۸ شرایط استخدام معلمان ۶۹
۲ ج-۹ تربیت معلم در ایالات‌متحدۀ آمریکا ۶۹
۲ ج-۱۰ اهداف عینی تربیت معلم در ایالات‌متحدۀ آمریکا ۷۳
۲ ج-۱۱ انواع مؤسسات کارآموزی معلم ۷۵
۲ ج-۱۲ کری‌کولم‌ها و رشته‌های تحصیلی ۷۷
۲ ج-۱۳ تربیت معلمان تحصیلات عالی ۸۰
۲ ج-۱۴ خلاصه و جمع‌بندی ۸۱
۲ د-تربیت معلم در چین و آفریقای جنوبی ۸۵
۲ د-۰ اهداف عینی ۸۵
۲ د-۱ مقدمه ۸۶
۲ د-۲ تربیت معلم در چین ۸۶

۲ د-۲-۱ تربیت معلم پیش از خدمت ۸۶
۲ د-۲-۲ کارآموزی معلمان پیش از خدمت مکاتب ابتدایی و متوسطه ۸۷
۲ د-۲-۳ تعلیم و تربیت حین خدمت ۹۰
۲ د-۳ معلمان در تحصیلات عالی ۹۲
۲ د-۴ تربیت معلم در آفریقای جنوبی ۹۳
۲ د-۴-۱ مسیرهای صلاحیت تربیت حرفه‌یی اولیهٔ معلمان (IPET) ۹۳
۲ د-۴-۲ کارآموزی و توسعهٔ حرفه‌یی مداوم ۹۶
۲ د-۵ آژانس‌های مدیریتی سیستم تربیت معلم ۹۹
۲ د-۶ خلاصه و جمع‌بندی ۱۰۱
۳ آژانس‌های تربیت معلم ۱۰۳
۳-۱ اهداف عینی ۱۰۳
۳-۱ مقدمه ۱۰۴
۳-۲ آژانس‌های تربیت معلم در سطح ایالتی ۱۰۴
۳-۲-۱ مؤسسات تعلیم و تربیت ایالتی (SIEs) ۱۰۴
۳-۲-۲ شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (SCERT) ۱۰۵
۳-۲-۳ هیئت‌مدیرهٔ ایالتی تربیت معلم (SBTE) ۱۰۶
۳-۲-۴ دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت پوهنتون (UDE) ۱۰۷
۳-۳ آژانس‌های تربیت معلم در سطح ایالت ۱۰۹
۳-۳-۱ کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC) ۱۰۹
۳-۳-۲ موسسهٔ ملی برنامه‌ریزی و ادارهٔ تعلیم و تربیت (NUEPA) ۱۱۱
۳-۳-۳ شورای ملی تربیت معلم (NCTE) ۱۱۲
۳-۳-۴ شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT) ۱۱۴
۳-۴ آژانس‌های تربیت معلم در سطح بین‌المللی ۱۱۹
۳-۴-۱ یونسکو ۱۱۹
۳-۵ خلاصه و جمع‌بندی ۱۲۴
۴ تربیت معلم در مقطع پیش از ابتدایی و ابتدایی ۱۲۵
۴-۰ اهداف عینی ۱۲۵
۴-۱ مقدمه ۱۲۶

۴-۲ اهداف عینی تربیت معلم در مقطع پیش از ابتدایی.. ۱۲۶
۴-۳ اهداف عینی تربیت‌معلم در مقطع ابتدایی.. ۱۲۷
۴-۴ ساختار تربیت معلم در سطح پیش از ابتدایی و ابتدایی همان‌طور که توسط شورای ملیتربیت معلم (NCTE) توصیه‌شده است.. ۱۲۹
۴-۵ چارچوب کری‌کولم ملی (NCF، ۲۰۰۵) برای تربیت معلم در مرحلهٔ پیش از ابتدایی ۱۴۲
۴-۵-۱ چارچوب کری‌کولم ملی برای تربیت معلم در مرحلهٔ ابتدایی................... ۱۴۹
۴-۶ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در سطح پیش از ابتدایی.................. ۱۵۵
۴-۷ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در سطح ابتدایی............................ ۱۵۷
۴-۸ خلاصه و جمع‌بندی.. ۱۶۰
۵ تربیت معلم در مقاطع متوسطه و لیسه ۱۶۱
۵-۰ اهداف عینی.. ۱۶۱
۵-۱ مقدمه... ۱۶۲
۵-۲ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه که توسط شورای ملی تربیت معلم(NCTE) توصیه‌شده است.. ۱۶۲
۵-۳ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطح لیسه (رشتهٔ نظری) طبق توصیهٔ شورای ملیتربیت معلم (NCTE).. ۱۶۴
۵-۴ و ۵-۵ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه و لیسه همان‌طور که توسطشورای ملی تربیت معلم (NCTE) توصیه‌شده است.................................. ۱۶۶
۵-۶ چارچوب کری‌کولم ملی برای برنامهٔ تربیت معلم در مقطع متوسطه.................. ۱۶۸
۵-۷ چارچوب کری‌کولم ملی برای برنامهٔ تربیت معلم در سطح لیسه همان‌طور که توسطشورای ملی تربیت معلم (NCTE) توصیه‌شده است................................ ۱۷۰
۵-۸ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در مقطع متوسطه ۱۷۴
۵-۹ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در سطح لیسه................................. ۱۷۶
۵-۱۰ خلاصه و جمع‌بندی.. ۱۷۸
۶ برنامهٔ تربیت معلم در مقطع تحصیلات عالی ۱۷۹
۶-۰ اهداف عینی.. ۱۷۹
۶-۱ مقدمه... ۱۷۹

۶-۲ نیاز به تربیت معلم برای آماده‌سازی معلمان در تحصیلات عالی ۱۸۲
۶-۳ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی ۱۸۴
۶-۴ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی........................ ۱۸۶
۶-۵ کری‌کولم برای برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی........................ ۱۹۱
۶-۶ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در تحصیلات عالی........................ ۱۹۶
۶-۷ خلاصه و جمع‌بندی........................ ۲۰۱
۷ الف مسایل و مشکلات عمدهٔ تربیت معلم........................ ۲۰۳
۷ الف-۰ اهداف عینی........................ ۲۰۳
۷ الف-۱ مقدمه........................ ۲۰۴
۷ الف-۲ مسایل مربوط به تربیت معلم........................ ۲۰۴
۷ الف-۳ مشکلات تربیت معلم ۲۰۵
۷ الف-۴ پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت تربیت معلم........................ ۲۰۵
۷ الف-۵ حفظ استانداردها در تربیت معلم ۲۰۷
۷ الف-۵-۱ سیاست‌ها و طرز عمل‌های پذیرش تدریس‌آموزان ۲۰۷
۷ الف-۵-۲ استخدام مربیان معلمان ۲۰۷
۷ الف-۶ شرایط استخدام مربیان تربیت معلم ۲۱۲
۷ الف-۶-۱ شرایط و ضوابط استخدام........................ ۲۱۳
۷ الف-۷ مدیریت کیفیت تربیت معلم........................ ۲۱۷
۷ الف-۷-۱ مفهوم کیفیت........................ ۲۱۸
۷ الف-۷-۲ ویژه‌گی‌های کیفیت ۲۱۹
۷ الف-۷-۳ اصول کیفیت........................ ۲۲۰
۷ الف-۷-۴ کیفیت در تعلیم و تربیت........................ ۲۲۱
۷ الف-۷-۵ مدیریت کیفیت در تربیت معلم........................ ۲۲۱
۷ الف-۸ خلاصه و جمع‌بندی........................ ۲۲۳
۷ ب خصوصی‌سازی، جهانی‌شدن و خودمختاری در تربیت معلم........................ ۲۲۵
۷ ب-۰ اهداف عینی........................ ۲۲۶
۷ ب-۱ مقدمه........................ ۲۲۶
۷ ب-۲ خصوصی‌سازی ۲۲۷

۷ ب-۲-۱ مفهوم خصوصی‌سازی ۲۲۷
۷ ب-۲-۲ تعلیم و تربیت و خصوصی‌سازی ۲۲۷
۷ ب-۲-۳ عوامل مؤثر در خصوصی‌سازی تحصیلات عالی (ضرورت به خصوصی‌سازی) ۲۲۸
۷ ب-۲-۴ مزایای خصوصی‌سازی ۲۳۰
۷ ب-۲-۵ نگرانی‌ها در خصوصی‌سازی ۲۳۱
۷ ب-۳ جهانی‌شدن ۲۳۲
۷ ب-۳-۱ مفهوم جهانی‌شدن ۲۳۲
۷ ب-۳-۲ ویژه‌گی‌های جهانی‌شدن ۲۳۴
۷ ب-۳-۳ تعلیم و تربیت جهانی ۲۳۴
۷ ب-۳-۴ حرفه‌یی سازی معلم و تربیت معلم برای سرتاسر جهان ۲۳۵
۷ ب-۴ خودمختاری در تربیت معلم ۲۳۶
۷ ب-۴-۱ مفهوم خودمختاری ۲۳۷
۷ ب-۴-۲ «خودمختاری» در تعلیم و تربیت ۲۳۸
۷ ب-۴-۳ نیاز به خودمختاری ۲۳۸
۷ ب-۴-۴ انواع خودمختاری ۲۳۹
۷ ب-۴-۵ چالش‌های پیش روی مؤسسات خودمختار ۲۴۱
۷ ب-۴-۶ عوامل مساعد برای خودمختاری ۲۴۲
۷ ب-۴-۷ مشکلاتی که مؤسسات برای خودمختاری با آن مواجه هستند ۲۴۳
۷ ب-۴-۸ نگرانی‌ها در مورد خودمختاری ۲۴۳
۷ ب-۵ خلاصه و جمع‌بندی ۲۴۵
۸ الف شیوه‌های نوآورانه در تربیت معلم ۲۴۷
۸ الف-۰ اهداف عینی ۲۴۷
۸ الف-۱ مقدمه ۲۴۸
۸ الف-۲ تربیت معلم تعاونی / همیاری ۲۴۸
۸ الف-۳ تربیت معلم ساخت‌گرا و تأملی ۲۵۵
۸ الف-۴ خلاصه و جمع‌بندی ۲۸۲
۸ ب شیوه‌های نوآورانه در تربیت معلم ۲۸۵

۸ ب-۰ اهداف ۲۸۵
۸ ب-۱ مقدمه ۲۸۶
۸ ب-۲ تربیت الکترونیکی معلم ۲۸۶
۸ ب-۳ تربیت معلم ارزش‌محور ۲۹۴
۸ ب-۴ خلاصه و جمع‌بندی ۳۱۲
۹ پژوهش در تربیت معلم ۳۱۵
۹-۰ اهداف عینی ۳۱۵
۹-۱ مقدمه ۳۱۶
۹-۲ ماهیت و هدف پژوهش در تربیت معلم ۳۱۶
۹-۳ دامنهٔ تحقیق در تربیت معلم ۳۱۸
۹-۴ حوزه‌های تحقیق در تربیت معلم ۳۱۹
۹-۴-۱ مشکلات تحقیق در تربیت معلم ۳۲۱
۹-۵ روندهای پژوهش در تربیت معلم ۳۲۳
۹-۶ اهمیت برقراری ارتباط و همکاری در تربیت معلم ۳۲۴
۹-۷ پیامدهای پژوهش در تربیت معلم ۳۲۶
۹-۸ خلاصه و جمع‌بندی ۳۲۷
۱۰ الف تربیت معلم به‌عنوان یک حرفه ۳۲۹
۱۰الف-۰ اهداف عینی ۳۲۹
۱۰الف-۱ مقدمه ۳۳۰
۱۰الف-۲ مفهوم حرفه ۳۳۰
۱۰الف-۳ مفاهیم حرفه‌یی گری ۳۴۲
۱۰الف-۴ توسعهٔ حرفه‌یی گری برای مربیان معلم ۳۴۴
۱۰الف-۵ تدوین اخلاق حرفه‌یی و اصول اخلاقی حرفه‌یی برای مربیان معلم ۳۴۷
۱۰الف-۶ خلاصه و جمع‌بندی ۳۵۹
۱۰ ب اثربخشی معلم ۳۶۱
۱۰ب-۰ اهداف عینی ۳۶۱
۱۰ب-۱ مقدمه ۳۶۱
۱۰ب-۲ معنا و مؤلفه‌های اثربخشی معلم ۳۶۲

۱۰ب-۳ ارتقاء و ارزیابی اثربخشی معلم از طریق ارزیابی عملکرد (PA) برای معلمان و مربیان معلم ۳۶۳
۱۰ب-۴ خلاصه و جمع‌بندی ۳۷۵
ضمیمهٔ اول ۳۷۹
ضمیمهٔ دوم ۳۸۱
ضمیمهٔ سوم ۳۸۹
ضمیمهٔ چهارم ۳۹۱
فرهنگ اصطلاحات ۳۹۳

اختصارات و سرنام‌های استفاده‌شده در کتاب

ACE	Advanced Certificate in Education گواهی پیشرفته در تعلیم و تربیت
ADE	Advanced Diploma in Education دیپلم پیشرفته در تعلیم و تربیت
AGP	Academic Grade Pay پرداخت کدر علمی
AHPL	Art of Healthy and Produuctive Living هنر زنده‌گی سالم و سازنده
AIDS	Acquired immunodeficiency syndrome سندرم نقص ایمنی اکتسابی (ایدز)
APEID	Asian Programme of Educational Innovation for Development برنامهٔ آسیایی نوآوری تعلیمی و تربیتی برای توسعه
API	Academic Performance Indicator شاخص عملکرد تحصیلی
B.A.	Bachelor of Arts لیسانس علوم انسانی
BAEd	Bachelor of Arts in Education لیسانس علوم تربیتی
B.Com.	Bachelor of Commerce لیسانس تجارت
B.Ed.	Bachelor of Education لیسانس تعلیم و تربیت
B.Ed. (Nursery)	Bachelor of Education(Nursery) تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی (طفولیت)
B.El.Ed.	Bachelor of Elementary Education لیسانس تعلیم و تربیت ابتدایی
B.Sc	Bachelor of Science لیسانس ساینس
B.Tech.	Bachelor of Technology لیسانس تکنولوژی
CABE	Central Advisory Board of Education هیئت مشاوران مرکزی تعلیم و تربیت
CAS	Career Advancement Scheme طرح ارتقای شغلی
CASE	Center for Advanced Studies in Education مرکز مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت

CET	Common Entrance Test	آزمون ورودی مشترک، آزمون ورودی سراسری
CHE	Central Hindi Institute	مؤسسه مرکزی زبان هندی
CIE	Central Institute of English	مؤسسه مرکزی زبان انگلیسی
CIET	Central institute of Educational Technology	موسسهٔ مرکزی تکنولوژی تعلیمی و تربیتی
CIIL	Central Institute of Indian Languages	مؤسسه مرکزی زبان‌های هندی
CNAA	Council for National Academic Awards	شورای ملی اعطای مدارک تحصیلی
COPP	Committee on Plan Projects	کمیتهٔ برنامه‌ریزی پروژه‌ها
CPTD	Continuing Professional Teacher Development	توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان
CTEs	Colleges of Teacher Education	کالج‌های تربیت معلم
DAE	Directorate of Adult Education	ادارهٔ تعلیمات بزرگ‌سالان
DHE	Dual Higher Education	تحصیلات عالی دو منظوره
DIETs	District Institutes of Education and Training	مؤسسه‌های تعلیم و تربیت و کارآموزی ولسوالی
D.Litt	Doctor of Literature	دکترای ادبیات
ECCE	Early Childhood Care and Education	مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران طفولیت
Edd	Doctor of Education	دکترای تعلیم و تربیت
EFA	Education for All	تعلیم و تربیت برای همه
ETDP	Education, Training and Development Practices	شیوه‌های تعلیم و تربیت، کارآموزی و توسعه
GATT	General Agreement on Trade and Tariffs	توافق‌نامهٔ عمومی تجارت و تعرفه‌ها
HEQF	Higher Education Qualifications Framework	چارچوب صلاحیت‌های تحصیلات عالی

HIV	Human immunodeficiency virus	ویروس نقص ایمنی انسانی
IASEs	Institutes of Advanced Studies in Education	مؤسسه‌های مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت
ICDS	Integrated Child Development Services	خدمات یکپارچهٔ رشد کودک
ICSSR	Indian Council of Social Science Research	شورای تحقیقات علوم اجتماعی هند
ICT	Information and Communication Technology	تکنولوژی معلوماتیی و ارتباطات
IGNOU	Indira Gandhi National Open University	پوهنتون ملی آزاد ایندیرا گاندی
IIM	Indian Institutes of Management	مؤسسات مدیریت هند
IIT	Indian Institutes of Technology	مؤسسات تکنولوژی هند
ILO/UNESCO	International Labure Organisation /Unesco	سازمان بین‌المللی کار و یونسکو
IPET	Initial Professional Education of Teachers	تعلیم و تربیت حرفه‌یی اولیهٔ معلمان
IQMS	Integrated Quality Management System	سیستم مدیریت کیفیت یکپارچه
L.T.	Licentiate Teacher	معلم دارای گواهی
MAED	Master of Arts in Education	ماستری ارشد علوم تربیتی
MCLS	Media and Communication Lecture Series	سلسلهٔ سخنرانی های رسانه و ارتباطات
MCT	Master of College Teaching	ماستر تدریس در کالج
MDGs	Millennium Development Goals	اهداف کلی توسعهٔ هزاره
M.Ed.	Master of Education	ماستر تعلیم و تربیت
MHED	Master of Higher Education	ماستر تحصیلات عالی
MHRD	Ministry of Human Resource Development	وزارت توسعهٔ منابع بشری
MLL	Minimum Levels of Learning	

	دستیابی به حداقل سطوح یادگیری
M.Phil	Master of Philosophy
	ماستر فلسفه
M. A. Education	Master of Arts in Education
	ماستر ارشد علوم تربیتی
MSCERT	Maharashtra State Council of Education Research and Training
	شورای ایالتی کارآموزی و تحقیقات ماهاراشترا
NAAC	National Assessment and Accreditation Council
	شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی
NAE	National Academy of Education
	آکادمی ملی تعلیم و تربیت
NCC	National Cadet Corps
	سپاه ملی کادت
NCERT	National Council of Educational Research and Training
	شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی
NCF	National Curriculum Framework
	چارچوب کری‌کولم ملی
NCFSE	National Curriculum Framework for School Education
	چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی
NCFTE	The National Curriculum Framework for Teacher Education
	چارچوب کری‌کولم ملی برای تربیت‌معلم
NCTE	National Council for Teacher Education
	شورای ملی تربیت معلم
NEED	National Education Evaluation and Development Unit
	واحد ارزیابی و توسعهٔ تعلیم و تربیت ملی
NET	National Eligibility Test
	آزمون ملی احراز صلاحیت
NGOs	Non-Governmental Organization
	سازمان‌های غیردولتی
NIE	National Institute of Education
	موسسهٔ ملی تعلیم و تربیت
NIH	National Institute for Handicapped
	مؤسسه ملی معلولین
NPDE	National Professional Diploma in Education
	دیپلم حرفه‌یی ملی در تعلیم و تربیت
NPE	National Policy on education
	سیاست ملی تعلیم و تربیت
NQF	National Qualifications Framework

	چارچوب ملی صلاحیت‌ها
NUEPA	National University of Educational Planning and Administration
	پوهنتون ملی برنامه‌ریزی و ادارۀ تعلیم و تربیت
OBC	Other Backward Classes
	سایر طبقات عقب‌مانده
PA	Performance Appraisal
	ارزیابی عملکرد
PBAS	Performance Based Appraisal System
	سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد
PBL	Problem-based learning
	یادگیری مبتنی بر مسأله
PD	Professional Development
	توسعۀ حرفه‌یی
PDP	Personal development planning
	برنامه‌ریزی پیشرفت شخصی
Ph.D.	Doctor of Philosophy
	دکترای فلسفه
POA	Programme of action
	برنامۀ عمل
PPP	Public Private Partnership
	مشارکت عمومی- خصوصی
PWD	Persons with Disabilities
	افراد دارای معلولیت
RIE	Regional Institutes of Education
	مؤسسات تعلیم و تربیت منطقه‌یی
RMSA	Rashtriya Madyamik Shiksha Abhiya
	مأموریت ملی آموزش متوسطه
RTE	Right to Education
	حق تعلیم و تربیت
SACE	South African Council for Educators
	شورای معلمان آفریقای جنوبی
SAQA	South African Qualifications Authority
	مرجع صلاحیت‌های آفریقای جنوبی
SBTE	State Board of Teacher Education
	هیئت‌مدیرۀ ایالتی تربیت معلم
SCERT	State Council of Educational Research and Training
	شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی
SCs	Scheduled Castes

	کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده یا تعیین‌شده
SET	State Eligibility Test
	آزمون احراز صلاحیت در سطح ایالت (بعد از ژون ۲۰۰۲)
SETA	Sector Education and Training Authority
	مرجع تعلیم و تربیت و کارآموزی بخش
SIEs	State Institutes of Education
	مؤسسات تعلیم و تربیت ایالتی
SLET	State Level Eligibility Test
	آزمون صلاحیت تدریس در سطح ایالت (قبل از ژون ۲۰۰۲)
SSA	Sarva Shiksha Abhiyan
	تعلیم و تربیت برای همه
STs	Scheduled Tribes
	قبایل ثبت‌شده
TTISSA	The Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa
	کارآموزی معلمان برای کشورهای جنوب صحرای آفریقا
SUPW	Socially Useful Productive Work
	کار مولد مفید اجتماعی
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats
	نقاط قوت، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها
UDE	University Departments of Education
	دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت پوهنتون
UEE	Universalization of Elementary Education
	همگانی سازی تعلیم و تربیت ابتدایی
UGC	University Grants Commission
	کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون
UNESCO	United Nations Educational Scientific, Cultural Organisation
	سازمان علمی، فرهنگی و تعلیمی و تربیتی ملل متحد
UNITWIN	university twinning and networking scheme
	برنامهٔ هم‌توانی و شبکه‌سازی پوهنتون‌ها
WTO	World Trade Organization
	سازمان تجارت جهانی

۱

مفهوم تربیت معلم

ساختار فصل:

۱-۰ اهداف عینی
۱-۱ مقدمه
۱-۲ معنی و ماهیت تربیت معلم
۱-۳ نیاز، دامنه و اهداف عینی تربیت معلم
۱-۴ تغییر زمینهٔ تربیت معلم در سناریوی هند
۱-۵ تغییر زمینهٔ تربیت معلم در سناریوی جهانی
۱-۶ خلاصه و جمع‌بندی

۱-۰ اهداف عینی

بعد از مطالعهٔ این فصل قادر خواهید بود:

- معنی تربیت معلم را توضیح دهید.
- در مورد ماهیت تربیت معلم بحث کنید.
- اهداف عینی تربیت معلم را برشمارید.
- دامنهٔ تربیت معلم را شرح دهید.
- زمینهٔ تغییر روند تربیت معلم را در سناریوی هند توضیح دهید.
- زمینهٔ تغییر روند تربیت معلم را در سناریوی جهانی تحلیل کنید.

۱-۱ مقدمه

یک موسسهٔ تربیتی عملکرد مهمی در ارائهٔ «تجربیات یادگیری»[۱] برای هدایت محصلان خود از تاریکی جهل به نور دانش انجام می‌دهد. کارکنان اصلی مؤسساتی که نقش

[۱] learning experiences – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

مهمی در تحقق این تحول بازی می‌کنند معلمان هستند. همان‌طور که «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»[1] در سال ۱۹۹۸ در مورد دغدغه‌های «کیفیت» در تربیت معلمان «دورۀ متوسطه»[2] اظهار داشت: «معلم مهم‌ترین عنصر در هر برنامۀ تربیتی است. این معلم است که در هر مرحله مسؤولیت اجرای پروسۀ تربیتی را به عهده دارد.» این نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری در آماده‌سازی معلمان ضروری است تا آیندۀ یک ملت ایمن باشد. اهمیت معلمان شایسته برای سیستم مکاتب کشور به‌هیچ‌وجه قابل‌چشم‌پوشی نیست. «چارچوب کری‌کولم ملی (NCF) سال ۲۰۰۵»[3] خواسته‌ها و انتظارات را برای معلم قرار می‌دهد که باید معلمان با تعلیم و تربیت اولیه و مداوم مورد توجه قرار گیرند.

۱-۲ معنی و ماهیت تربیت معلم

معنی تربیت معلم

کاملاً شناخته‌شده است که «کیفیت» و میزان پیشرفت یادگیرنده در درجۀ اول باصلاحیت، حساسیت و انگیزۀ معلمان تعیین می‌شود.

«شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، تربیت معلم را چنین تعریف کرده است: «برنامه‌یی از تعلیم و تربیت، تحقیق و کارآموزی[4] افراد برای تدریس از مقاطع پیش از ابتدایی[5] تا تحصیلات عالی[6]».

تربیت معلم برنامه‌یی است که مربوط به توسعۀ مهارت و «شایسته‌گی»[7] معلمان بوده، معلم را قادر می‌سازد «الزامات حرفه»[8] را برآورده و با چالش‌های موجود در آن روبرو شود.

طبق فرهنگ تربیت معلم کارتر وی. گود[9]، تعلیم و تربیت به معنای «تمام فعالیت‌ها و تجارب رسمی و غیررسمی است که به فرد کمک می‌کند تا مسؤولیت‌های یک عضو حرفه‌یی تعلیمی و تربیتی را به عهده بگیرد یا مسؤولیت‌های خود را به‌طور مؤثرتر انجام دهد.»

---

[1] National Council for Teacher Education (NCTE)

[2] Middle education / Upper Primary Stage – (ر.ک. به ضمیمۀ دوم)

[3] National Curriculum Framework (NCF) 2005 – (ر.ک. به ضمیمۀ اول)

[4] Training- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[5] Preprimary education

[6] Tertiary level education

[7] competence

[8] requirements of the profession – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[9] Good, Carter V. (1897- 1997) Dictionary of Education

در سال‌های ۱۹۰۶-۱۹۵۶، برنامهٔ آماده‌سازی معلمان تحت عنوان «کارآموزی معلمان»[1] نام‌گذاری شد. این برنامه، معلمان را به‌عنوان مکانیک یا تکنیسین آماده می‌کرد. این برنامه دارای اهداف کلی محدودتر بوده و تمرکز آن فقط روی «کارآموزی مهارت»[2] بود؛ بنابراین، نگرش به تربیت معلم بسیار محدود و دامنهٔ آن کوچک بود. همان‌طور که دبلیو. اچ. کیلپاتریک[3] اظهار داشت: «کارآموزی به حیوانات و بازیگران سیرک داده می‌شود؛ درحالی‌که تعلیم و تربیت به انسان‌ها.»

تربیت معلم شامل «مهارت‌های تدریس»[4]، «نظریهٔ پداگوژیکی»[5] و «مهارت‌های حرفه‌یی»[6] است.

تربیت معلم= مهارت‌های تدریس + نظریهٔ پداگوژیکی + مهارت‌های حرفه‌یی.

مهارت‌های تدریس

شامل ارائهٔ کارآموزی و تمرین در تکنیک‌ها، رویکردها و استراتژی‌های مختلفی می‌شود که به معلمان کمک می‌کند تا تدریس خود را برنامه‌ریزی و ارائه دهند، تقویت مناسب را فراهم نموده و «ارزشیابی مؤثر»[7] را انجام دهند. این شامل مهارت‌های مدیریت مؤثر صنف درس، تهیه و استفاده از «مواد درسی»[8] و «مهارت‌های ارتباطی»[9] است.

نظریهٔ پداگوژیکی

شامل ملاحظات فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی است که معلمان را قادر می‌سازد مبنای محکمی برای تمرین «مهارت‌های تدریس» در صنف داشته باشند. این نظریه مرحلهٔ خاص است و بر اساس نیازها و مقررات که مشخصهٔ آن مرحله است؛ بناشده است.

---

[1] teacher training

[2] skill training – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] W.H. Kilpatrick (1871-1965)

[4] Teaching skills– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[5] Pedagogical theory – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[6] Professional skills – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[7] effective assessment – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[8] Instructional materials/Teaching materials – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[9] communication skills

مهارت‌های حرفه‌یی

شامل تکنیک‌ها، استراتژی‌ها و رویکردهایی است که به معلمان کمک می‌کند تا در این «حرفه»[1] رشد کنند و همچنین در جهت رشد حرفه تلاش کنند. این مهارت‌ها شامل «مهارت‌های نرم»[2]، «مهارت‌های مشاوره»، «مهارت‌های بین فردی»، «مهارت‌های کامپیوتری»، «مهارت‌های بازیابی» و «مدیریت اطلاعات» و مهم‌تر از همه «مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر» می‌شود.

تلفیقی از «مهارت‌های تدریس»، «نظریه‌های پداگوژیکی» و «مهارت‌های حرفه‌یی» می‌تواند در ایجاد دانش، نگرش و مهارت‌های مناسب در معلمان کمک کند و در نتیجه رشد همه‌جانبه را ارتقا بخشد.

ماهیت تربیت معلم

۱) تربیت معلم یک پروسهٔ مستمر است و اجزای «تربیت معلم پیش از خدمت»[3] و «تربیت معلم حین خدمت»[4] آن، مکمل یکدیگر هستند. طبق «دائره‌المعارف بین‌المللی تدریس و تربیت معلم (۱۹۸۷)»[5]، «تربیت معلم را می‌توان در سه مرحله در نظر گرفت: تربیت معلم پیش از خدمت، تربیت معلم القایی[6] و تربیت معلم حین خدمت. این سه مرحله به‌عنوان بخش‌هایی از یک‌روند مداوم در نظر گرفته می‌شوند.»

۲) تربیت معلم بر پایهٔ این نظریه است که «معلمان ساخته می‌شوند، نه اینکه به دنیا می‌آیند» و این برخلاف فرض «معلمان متولد می‌شوند، نه اینکه ساخته شوند» ازآنجاکه تدریس یک هنر و یک «ساینس» محسوب می‌شود، معلم نه‌تنها باید دانش؛ بلکه مهارت‌هایی را نیز کسب کند که «ریزه‌کاری‌های حرفه»[7] نامیده می‌شوند.

---

[1] Profession

[2] Soft skills – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Pre-service teacher education

[4] In-service teacher education

[5] International Encyclopedia of Teaching and Teacher education (1987)

[6] Induction teacher education– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[7] tricks of the trade

۳) تربیت معلم گسترده و فراگیر است. علاوه بر برنامه‌های پیش از خدمت و حین خدمت برای معلمان، در برنامه‌های مختلف جامعه و «فعالیت‌های ترویجی»[۱]، «تعلیم و تربیت بزرگ‌سالان» و برنامه‌های «تعلیم و تربیت غیررسمی»[۲]، «سوادآموزی» و فعالیت‌های توسعهٔ جامعه نیز درگیر است.

۴) همیشه در حال تحول و پویا است. برای آماده‌سازی معلمان شایسته جهت مقابله با چالش‌های جامعهٔ پویا، تربیت معلم باید با پیشرفت‌ها و روندهای اخیر پایدار و همراه باشد.

۵) اصل مطلب کل روند تربیت معلم در طراحی، ساختار، «سازمان‌دهی و نحوهٔ اجرای کری‌کولم»[۳] و همچنین «میزان تناسب کری‌کولم» نهفته است.

۶) همانند سایر برنامه‌های «تعلیم و تربیت حرفه‌یی»[۴]، کری‌کولم تربیت معلم دارای یک «پایگاه دانش»[۵] است که به نیاز به برنامه‌های کاربردی میدانی حساس بوده و شامل ترکیب معنی‌دار و مفهومی از درک نظری موجود در چندین رشتهٔ مرتبط است. بااین‌حال، پایگاه دانش در تربیت معلم تنها ترکیبی از مفاهیم و اصول سایر رشته‌ها نیست؛ بلکه یک «گشتالت»[۶] متمایز است که از «ترکیب مفهومی»[۷] پدید می‌آید و آن را به‌اندازهٔ کافی مشخص می‌کند.

۷) تربیت معلمان به برنامه‌های مختص هر مرحله تقسیم‌شده است. این نشان می‌دهد که پایگاه دانش به‌طور کافی در هر مرحله تخصصی و متنوع است که باید برای توسعهٔ پروسهٔ مؤثر آماده‌سازی معلمان تازه‌وارد برای وظایفی که از یک معلم انتظار می‌رود در هر مرحله انجام دهد، مورد استفاده قرار گیرد.

۸) این نظامی است که شامل وابسته‌گی متقابل «ورودی‌ها»، «پروسه» و «خروجی‌های» آن است.

---

[۱] extension activities – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Informal education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] Curriculum Transaction – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۴] Professional education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۵] knowledge base – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۶] Gestalt– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۷] conceptual blending – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. تربیت معلم را توضیح دهید.
۲. ماهیت تربیت معلم را شرح دهید.

۱-۳ نیاز، دامنه و اهداف عینی تربیت معلم

نیاز به تربیت معلم

کمیسیون آمریکایی تربیت معلم به‌درستی می‌گوید:

«کیفیت یک ملت به کیفیت شهروندان آن بسته‌گی دارد. کیفیت شهروندان آن در حد حیاتی به کیفیت تحصیلات آن‌ها بسته‌گی داشته و کیفیت تحصیلات آن‌ها بیش از هر عامل مؤثر دیگر بر کیفیت معلمانش بسته‌گی دارد.»

کلینتون در فراخوان خود برای تعلیم و تربیت آمریکا در قرن بیست‌ویک در سال ۱۹۹۶، اظهار داشت:

«هر جامعه‌یی باید در هر صنف درس یک معلم با استعداد و فداکار داشته باشد. اگر افراد با استعداد را در حوزهٔ تدریس استخدام کنیم و بالاترین «کیفیت» کارآموزی و «آماده‌گی» را برای آن‌ها فراهم کنیم، فرصت‌های عظیمی برای تضمین «کیفیت» معلمان در قرن بیست و یکم خواهیم داشت.»

به دلایل زیر به تربیت معلم نیاز احساس می‌شود:

۱) این‌یک دانش عمومی است که استانداردهای علمی و حرفه‌یی معلمان، جزء حیاتی شرایط ضروری یادگیری برای دستیابی به اهداف تعلیمی و تربیتی یک ملت را تشکیل می‌دهد. اگر قرار باشد آماده‌سازی معلمان تأثیر مثبتی بر کیفیت اجرای کری‌کولم در صنف‌های درسی و در نتیجه، یادگیری شاگردان و تحول اجتماعی بزرگ‌تر داشته باشد، باید تمرکز از «کارآموزی معلم» به «تعلیم و تربیت معلم» جابجا شود. جنبه‌هایی که نیاز به تأکید بیشتر دارند:

- مدت‌زمان آماده‌سازی علمی،

- سطح و «کیفیت» «دانش محتوای مضمون»[1]،
- کارنامهٔ «مهارت‌های پداگوژیکی» که معلمان برای پاسخگویی به نیازهای موقعیت‌های متنوع یادگیری دارند،
- میزان تعهد به «حرفه»،
- میزان حساسیت به مسایل و مشکلات معاصر و
- سطح انگیزه.

اگر آماده‌سازی معلمان فقط بر کارآموزی متمرکز باشد، این امر امکان‌پذیر نیست. تربیت معلم کل‌نگر ضروری است و به همین دلیل «تربیت معلم» تأکید بیشتری نسبت به «کارآموزی محض» نیاز دارد.

۲) تعلیم و تربیت خوب همه کودکان نه‌تنها به اطمینان از اینکه معلمان دانش و مهارت‌های لازم برای انجام کار خود را دارند، بسته‌گی دارد؛ بلکه به این نیز بسته‌گی دارد که آن‌ها مسؤولیت دستیابی همه کودکان به سطوح بالای یادگیری و عمل بر اساس آن را بر عهده بگیرند.

۳) افراد با باورها، ارزش‌ها، تعهدات، شخصیت‌ها و «اصول اخلاقی» ناشی از تربیت و تحصیل خود به تربیت معلم می‌آیند که بر شخصیت آن‌ها به‌عنوان معلم و آنچه می‌توانند در تربیت معلم و در هر یک از این زمینه‌ها بیاموزند، تأثیر می‌گذارد. کمک به داوطلبان معلمی برای بررسی انتقادی باورها و ارزش‌های خود در ارتباط با تدریس، یادگیری و محتوی مضمون و شکل‌دهی به چشم‌اندازی از تدریس خوب برای هدایت و الهام بخشیدن به یادگیری و کارشان، وظیفه اصلی تربیت معلم است (فایمن–نمسر، ۲۰۰۱)[2].

۴) گزارش کمیتهٔ «آکادمی ملی تعلیم و تربیت (NAE)»[3] (دارلینگ–هاموند و برانسفورد، ۲۰۰۵)[4] نوشت: «به‌صورت روزانه، معلمان با تصمیمات پیچیده‌یی روبرو می‌شوند که به انواع مختلف دانش و قضاوت متکی هستند و می‌توانند نتایج بسیار زیادی را برای آیندهٔ شاگردان در پی داشته باشد. برای اتخاذ تصمیمات مناسب،

---

[1] subject matter knowledge
[2] Feiman-Nemser, 2001
[3] National Academy of Education (NAE)
[4] Darling-Hammond and Bransford, 2005

معلمان باید از روش‌های متعددی آگاه باشند که یادگیری شاگردان می‌تواند در بستر رشد، تفاوت‌های یادگیری، تأثیرات زبانی و فرهنگی و همچنین ویژه‌گی‌های فردی، علایق و روش‌های یادگیری آن‌ها شکل بگیرد.»
علاوه بر دانش‌بنیادی در مورد زمینه‌های یادگیری و عملکرد ذکر شدهدر نقل‌قول فوق، معلمان باید بدانند که چگونه اقدامات لازم را برای جمع‌آوری اطلاعات اضافی انجام دهند که به آن‌ها امکان می‌دهد قضاوت‌های اساسی‌تری در مورد آنچه اتفاق می‌افتد و چه راهکارهایی ممکن است انجام دهند کمک‌کننده باشد. مهم‌تر از همه، معلمان باید آنچه را که برای شاگرد بهتر است در مرکز تصمیم‌گیری خود قرار دهند.

۵) تربیت معلم؛ مانند هر مداخلهٔ تعلیمی و تربیتی دیگر، فقط می‌تواند بر روی تعهدات حرفه‌یی و یا شرایطی که مستعد تغییر هستند عمل کند. درحالی‌که ما نمی‌توانیم شخصیت کسی را از نو بسازیم؛ اما می‌توانیم نگرش‌ها را نسبت به دیگری تغییر شکل دهیم و به‌جای جهت‌گیری شخصی، جهت‌گیری حرفه‌یی در تدریس ایجاد کنیم.
۶) سند سال ۱۹۸۵ وزارت تعلیم و تربیت «چالش تعلیم و تربیت: یک دیدگاه سیاستی»[1] ذکر کرده است، «عملکرد مربی مهم‌ترین ورودی در حوزهٔ تعلیم و تربیت است. هر سیاستی که وضع شود، در تحلیل نهایی، این سیاست‌ها باید توسط معلمان به همان اندازه که از طریق پروسهٔ تدریس–یادگیری عملی می‌شوند، از طریق سرمشق شخصی خودشان نیز اجرا شوند.» هند به آستانهٔ توسعهٔ تکنولوژی‌های جدید رسیده است که احتمالاً انقلابی در تدریس صنف‌ها ایجاد می‌کند. مادامی‌که معلمین توانمند و متعهد در خدمت نباشند، سیستم تعلیم و تربیت نمی‌تواند به ابزار بالقوه توسعهٔ ملی تبدیل شود.

معلم موظف است دانش، مهارت، علاقه و نگرش کافی نسبت به حرفهٔ تدریس کسب کند. با توجه به نظریه‌های جدید روانشناسی، فلسفه، جامعه‌شناسی، رسانه‌ها و مواد جدید، کار معلمان پیچیده‌تر و فنی‌تر شده است. معلم را می‌توان با برنامه‌های «کارآموزی پیش از خدمت و حین خدمت» خوب طراحی‌شده، حرفه‌یی بار آورد.

---

[1] Challenge of Education: A Policy Perspective‖ (1985)

حوزۀ تربیت معلم

حوزۀ تربیت معلم به روش‌های زیر قابل‌درک است:

- تربیت معلم در سطوح مختلف تعلیمی و تحصیلی.
- صنف‌های مثلثی تربیت معلم.
- جنبه‌های تربیت معلم.

تربیت معلم در مقاطع مختلف تعلیمی و تحصیلی

تربیت معلم، معلم را به تمام مقاطع تعلیمی و تحصیلی، یعنی «تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی»، «تعلیم و تربیت ابتدایی»[۱]، «تعلیم و تربیت متوسطه»، «تعلیم و تربیت ثانوی»[۲]، «تعلیم و تربیت لیسه»[۳] و «تحصیلات عالی» می‌رساند. نیازها و ضرورت‌های شاگردان و تعلیم و تربیت در هر سطح تعلیمی و تحصیلی متفاوت است. ازاین‌رو برای هر سطح و مرحله به آماده‌سازی معلمان ویژه ضروری است. همچنین، تربیت معلم به توسعۀ «مهارت‌های تدریس» در معلمان مؤسسات حرفه‌یی کمک می‌کند. معلمان در مؤسسات حرفه‌یی فقط دانش نظری و عملی در مورد مضامین مربوطه خود دارند. آن‌ها برای برخورد با شاگردانی که وارد حرفه‌های آن‌ها می‌شوند، به «ورودی‌های» تخصصی «کارآموزی معلمان» نیاز دارند. تربیت معلم همچنین به «تعلیم و تربیت ویژه یا استثنایی»[۴] و تربیت‌بدنی می‌رسد؛ بنابراین، در آنجا که معلمان وجود دارند، تربیت معلم وجود خواهد داشت.

در مراحل مختلف تعلیمی و تحصیلی، «پایگاه دانش» به‌اندازۀ کافی تخصصی و متنوع است تا بتواند پروسۀ مؤثر آماده‌سازی معلمان جدید شمول را برای کارکردهایی که انتظار می‌رود معلم در هر مرحله انجام دهد، توسعه دهد.

صنف‌های مثلثی تربیت معلم

ایجاد «پایگاه دانش» مرتبط برای هر مرحله از تعلیم و تحصیل، مستلزم درجۀ بالایی از درک علمی و فکری از مسائل مربوط به تربیت معلمان در هر مرحله است. این شامل انتخاب

---

[1] Lower Primary/ Primary Education / Elementary Education
[2] Secondary Education / Junior Secondary
[3] Higher Secondary / Senior Secondary
[۴] Special education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

دانش نظری از رشته‌های مرتبط به تعلیم و تربیت یعنی روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه و تبدیل آن به روش‌های مناسب برای تربیت معلم است. تربیت معلم مطالب خود را از رشته‌های فلسفه، جامعه‌شناسی و روانشناسی به دست می‌آورد. این رشته‌ها پایه و اساس درک بهتر و کاربرد تربیت معلم را فراهم می‌کنند.

مبانی فلسفی بینش «تدریس‌آموزان»[1] راجع به پیامدهای مکاتب مختلف فلسفه، اندیشه‌های فلسفی باستان و جدید، افکار تربیتی اندیشمندان فلسفی در مورد تعلیم و تربیت و جنبه‌های مختلف آن از جمله ساخت کری‌کولم و نظم و انضباط ارائه می‌دهد.

اساس جامعه‌شناختی به «تدریس‌آموزان» کمک می‌کند تا نقش جامعه و پویایی‌های آن در سیستم تعلیمی و تربیتی یک ملت و جهان را به‌طورکلی درک کنند. این امر به «تدریس‌آموزان» این امکان را می‌دهد که خود، شاگردانشان و موقعیت‌های یادگیری را به گونه‌یی درک کنند که بتوانند تجربیات یادگیری معنادار و مرتبطی را برای شاگردان خود فراهم کنند.

مبانی روان‌شناختی به «تدریس‌آموزان» کمک می‌کند تا بینش‌هایی در مورد ساختار روان‌شناختی شاگردان کسب کنند. این امر «تدریس‌آموزان» را قادر می‌سازد تا خود، شاگردان و موقعیت‌های یادگیری را به گونه‌یی درک کنند که بتوانند تجربیات یادگیری معنادار و مرتبطی را برای شاگردان خود فراهم کنند.

جنبه‌های تربیت معلم

تربیت معلم به جنبه‌هایی؛ مانند، چه کسی «مربی معلم»[2]، به چه کسی (محصل- معلم یا تدریس‌آموز)، چه (محتوا) و چگونه «استراتژی تدریس»[3] مربوط می‌شود.

تربیت معلم به «کیفیت» استادان تدریس کنندهٔ آن بسته‌گی دارد. کیفیت «ورودی‌های» پداگوژیکی در برنامه‌های تربیت معلم و بهره‌گیری مؤثر از آن‌ها به‌منظور آماده‌سازی معلمان آینده تا حد زیادی به شایسته‌گی حرفه‌یی استادان تدریس کنندهٔ معلم و شیوه‌های استفاده از آن‌ها برای تقویت برنامهٔ تربیت معلم بسته‌گی دارد؛ بنابراین، تربیت معلم ابتدا با آماده‌سازی استادان مؤثر معلمان سروکار دارد.

تربیت معلم با ارائهٔ دانش، نگرش و مهارت‌های مرتبط برای عملکرد مؤثر در حرفهٔ

---

[1] student teachers – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Teacher Educator– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات)

[3] Teaching Strategy– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات)

معلمی، به «تدریس‌آموزان» کمک می‌کند. این امر به تجهیز «تدریس‌آموزان» به چارچوب مفهومی و نظری کمک می‌کند تا بتوانند پیچیده‌گی‌های این «حرفه» را درک کنند. هدف غایی آن ایجاد نگرش لازم در «تدریس‌آموزان» نسبت به ذینفعان این «حرفه» است، به‌طوری‌که آن‌ها با چالش‌های ناشی از محیط به شیوه‌یی بسیار مثبت برخورد کنند. این امر «تدریس‌آموزان» را با «مهارت‌های تدریس» و «مهارت‌های نرم» توانمند می‌سازد که آن‌ها را قادر می‌سازد تا وظایف خود را به کارآمدترین و مؤثرترین شکل انجام دهند.

اهداف عینی

چشم‌انداز تربیت معلم

تربیت معلم باید نسبت به مطالبات نوظهور سیستم مکتبی حساس‌تر شود. برای این کار، باید معلمان را برای ایفای نقش دوگانه آماده کند:

- تشویق، حمایت و تسهیلگری در موقعیت‌های تدریس–یادگیری که شاگردان را قادر سازد استعدادهای خود را کشف کنند، توانایی‌های جسمی و فکری خود را به کمال تحقق بخشند، شخصیت و ارزش‌های اجتماعی و انسانی مطلوب را برای عملکرد به‌عنوان شهروندان مسؤول توسعه دهند و
- عضو فعال گروهی از افراد که آگاهانه تلاش می‌کنند تا در پروسۀ نوسازی کری‌کولم مدارس مشارکت داشته باشند تا ارتباط آن با نیازهای در حال تغییر اجتماعی و نیازهای شخصی شاگردان حفظ شود، با در نظر گرفتن تجربیات به‌دست‌آمده در گذشته و دغدغه‌ها و الزاماتی که در پرتو اهداف متغیر توسعۀ ملی و اولویت‌های تعلیمی و تربیتی پدید آمده است.

این انتظارات حاکی از آن است که معلم در یک زمینۀ بزرگ‌تر عمل می‌کند و پویایی‌ها و همچنین دغدغه‌ها بر عملکرد وی تأثیر می‌گذارد. به‌عبارت‌دیگر، معلم باید نسبت به زمینه‌های اجتماعی تعلیم و تربیت، نابرابری‌های مختلف در پیشینۀ شاگردان و همچنین در زمینه‌های کلان ملی و جهانی، دغدغه‌های ملی برای رسیدن به اهداف کلی برابری، تساوی، عدالت اجتماعی و همچنین «تعالی»[۱] پاسخگو و حساس باشد.

---

[۱] Excellence – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

برای اینکه بتوانیم چنین انتظاراتی را تحقق‌بخشیم، تربیت معلم باید ویژه‌گی‌هایی را در اختیار «تدریس‌آموزان» قرار دهد:

- از کودکان و کسانی که دوست دارند در کنار آن‌ها باشند مراقبت کند.
- کودکان را در بسترهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی درک کند.
- یادگیری را به‌عنوان جستجوی معنی برای تجربهٔ شخصی مشاهده کند.
- نحوهٔ وقوع یادگیری، راه‌های ممکن برای ایجاد شرایط مساعد برای یادگیری، اختلاف بین شاگردان ازنظر نوع، سرعت و سبک‌های یادگیری را درک کند.
- تولید دانش را به‌عنوان یک پروسهٔ «یادگیری تأملی (بازاندیشی)»[1] که دائماً در تکامل است، در نظر بگیرید.
- پذیرا و دائماً در حال یادگیری باشد.
- یادگیری را به‌عنوان جستجوی معنا از دل تجربهٔ شخصی و تولید دانش را به‌عنوان یک پروسهٔ پیوسته در حال تکامل از «یادگیری تأملی» در نظر بگیرید.
- دانش را نه به‌عنوان یک واقعیت خارجی که در کتاب‌های درسی گنجانیده شده؛ بلکه به‌عنوان چیزی که در بستر مشترک تدریس–یادگیری و تجربهٔ شخصی ساخته می‌شود، مشاهده کند.
- نسبت به جامعه مسؤولیت پذیر بوده و برای ساختن دنیایی بهتر تلاش کند.
- از پتانسیل کار مولد و تجربهٔ عملی به‌عنوان یک وسیلهٔ پداگوژیکی در داخل و خارج از صنف درسی تقدیر کند.
- چارچوب کری‌کولم، پیامدهای سیاستی و متون را تحلیل کند.
- از دانش‌بنیادی قوی و مهارت بنیادی در زبان برخوردار باشد.

بنابراین اهداف عینی تربیت معلم ازاین‌قرار است:

- فرصت‌هایی برای مشاهده و تعامل با کودکان، برقراری ارتباط و تعامل با آن‌ها را فراهم می‌کند.
- امکاناتی برای خودآموزی، تأمل، جذب و بیان ایده‌های جدید فراهم می‌کند. ظرفیت‌هایی برای «یادگیرنده‌گان خود راهبر»[2] و «توانایی تفکر»، «خود انتقادگر»[1]

---

[1] Reflective learning – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Self-directed learners– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

و «کار در گروه‌ها» را ایجاد می‌نماید.

- فرصت‌هایی برای درک خود و دیگران (از جمله عقاید، فرضیات و احساسات شخص) فراهم می‌کند. توانایی «تجزیه‌وتحلیل خود»[۲]، «خودارزیابی»[۳]، «سازگاری»[۴]، «انعطاف‌پذیری»[۵]، «خلاقیت و نوآوری»[۶] را توسعه می‌بخشد.
- فرصت‌هایی برای تقویت درک، دانش و بررسی دانش رشته‌یی و واقعیت‌های اجتماعی، ارتباط موضوع با محیط اجتماعی و «توسعهٔ تفکر انتقادی»[۷] فراهم می‌آورد.
- برای توسعهٔ «مهارت‌های حرفه‌یی» در پداگوژی، مشاهده، مستندسازی، تجزیه‌وتحلیل، نمایش، کاردستی، داستان‌پردازی و «پرسشگری تأملی»[۸] فرصت‌هایی را فراهم می‌کند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. در مورد لزوم تربیت معلم توضیح دهید.
۲. حوزهٔ تربیت معلم را شرح دهید.
۳. اهداف عینی تربیت معلم را برشمارید.

۱-٤ تغییر مفهوم تربیت معلم در سناریوی هند

سنت تثبیت‌شدهٔ تدریس-یادگیری در هند قدرت ذاتی خود را حتی در شرایط نامطلوب حفظ کرده است. دورهٔ پس از استقلال با تلاش‌های عمده‌یی برای پرورش و تغییر تربیت معلم مشخص شد. درنتیجهٔ گسترش و رشد تعلیم و تربیت در مکتب، از طریق تلاش برای «همگانی سازی تعلیم و تربیت ابتدایی (UEE)»[۹]، سیستم آماده‌سازی معلمان تحت‌فشار قابل‌توجهی قرار گرفته است. پس از به ارث بردن مدل خارجی آماده‌سازی معلمان در زمان

---

[۱] self-critical- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] self analysis

[۳] self-evaluation- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] adaptability

[5] flexibility

[6] creativity and innovation

[۷] Critical thinking development- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۸] reflective inquiry- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[9] Universalization of Elementary Education (UEE)

استقلال از انگلیس در سال ۱۹۴۶، تلاش‌های عمده‌یی برای انطباق و به‌روز کردن کری‌کولم تربیت معلم با نیازهای محلی صورت گرفته است تا بتواند آن را متناسب‌تر، پاسخگوتر و پویاتر با توجه به بهترین پاسخگویی به نیازهای خاص هند انجام دهد. سیستم فعلی تربیت معلم توسط شبکه‌یی از مؤسسات محلی در سطح ملی، ولایتی و ناحیه پشتیبانی می‌شود تا «کیفیت» و «اثربخشی»[۱] برنامه‌های آماده‌سازی معلمان در مقطع پیش از خدمت و همچنین حین خدمت برای خدمت به معلمان در سراسر کشور ارتقاء یابد.

تأثیر سیاست‌های ملی

هند از زمان استقلال با توجه به سواد عمومی، زیرساخت‌ها و دسترسی جهانی و «ثبت‌نام» در مکاتب، پیشرفت چشمگیری در تعلیم و تربیت مکاتب داشته است. دو تحول عمده در سال‌های اخیر زمینهٔ اصلاحات فعلی در تربیت معلم را فراهم کرده است:

- به رسمیت شناختن «همگانی سازی تعلیم و تربیت ابتدایی» که منجر به «قانون حق تعلیم و تربیت»[۲] سال ۲۰۰۸ و
- «چارچوب کری‌کولم برای تعلیم و تربیت مکاتب، سال ۲۰۰۵»[۳] شد.

این لایحه توسط پارلمان تصویب شد. لایحهٔ حق تعلیم و تربیت، فراهم آوردن زمینهٔ «تعلیم و تربیت رایگان و اجباری»[۴] برای تقریباً ۲۰ میلیون کودک در گروه سنی ۶ تا ۱۴ سال تا صنف ۸ را برای دولت اجباری می‌کرد. این لایحه برنامه‌یی را برای عملکرد مکاتبی تعیین کرد که در آن‌ها نسبت معلم به شاگرد ۱به۳۰ برای جمعیت حداکثر ۲۰۰ شاگرد در مقطع ابتدایی است. این امر بارها باعث افزایش تقاضا برای معلمان واجد شرایط در مکاتب ابتدایی می‌شد. کشور باید در سال‌های آینده نیاز به تعداد زیادی از معلمان واجد شرایط و کارآموزی دیدهٔ حرفه‌یی را برطرف می‌کرد. راه‌اندازی برنامهٔ «تعلیم و تربیت برای همه(SSA) »[۵] در سال ۲۰۰۲ و تعهد مالی اخیر و تلاش برای تقویت وظیفهٔ «تعلیم و تربیت ابتدایی همگانی»

---

[۱] Effectiveness – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Right to Education Bill – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] The National Curriculum Framework for school education

[۴] free and compulsory education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۵] Sarva Shiksha Abhiyan (SSA)– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

تأکید کرده‌اند که لزوم آماده‌سازی مناسب معلمان برای تعلیم و تربیت برطرف‌کنندهٔ تقاضای فزاینده برای تعلیم و تربیت با «کیفیت» است.

تحولات در تعلیم و تربیت مکتبی

تعلیم و تربیت مکاتب طی دهه‌های بعد از استقلال شاهد پیشرفت چشمگیر بوده است. مطابق برآوردهای دولتی (آمار تعلیمی و تربیتی منتخب ۲۰۰۴- ۲۰۰۵ وزارت توسعهٔ منابع بشری (MHRD)[۱]، دهلی‌نو) درحالی‌که طبق آمار ثبت‌نام ۸۲٪ از ۲۰ میلیون کودک گروه سنی ۵ تا ۱۴ ساله که در مکاتب حضور داشتند، به همان نسبت صحیح است که ۵۰٪ از این کودکان قبل از اتمام صنف ۸ ترک تحصیل می‌کنند (گزارش سالانهٔ وزارت توسعهٔ منابع بشری (MHRD) ۲۰۰۷–۲۰۰۸). وضعیت در عمل هنوز با دشواری روبرو است. نابرابری‌های منطقه‌یی، اجتماعی، اقتصادی و جنسیتی چالش‌های جدیدی ایجاد می‌کنند. این واقعیت باعث افزایش چالش پیش روی معلمان آینده در اجرای «قانون حق تعلیم و تربیت» می‌شود.

ادامهٔ چندپاره‌گی سیستم آموزشی، شدیدترین چالش را برای اعلامیهٔ ملیِ تأمین نیازهای اساسی همهٔ کودکان گروه سنی ۶ تا ۱۴ سال از طریق تعلیم و تربیت ابتدایی در یک محیط فراگیر ایجاد می‌کند. بااین‌حال، افزایش «خصوصی‌سازی»[2] و تمایز گذاری در نظام تحصیلی، حق تعلیم و تربیت با «کیفیت» برای همه کودکان را به‌شدت تضعیف کرده است.

تغییر نقش معلم

نظام تحصیلی فعلی بار سنگینی بر کودکان می‌گذارد. متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که بار ناشی از تلقی «دانش به مثابهٔ یک امر مسلم»[۳]، یک واقعیت بیرونی که خارج از یادگیرنده وجود دارد و در کتاب‌های درسی گنجانده‌شده است، ناشی می‌شود.

دانش اساساً ساختاری انسانی بوده، یک‌روند مداوم «یادگیری تأملی» است. «چارچوب کری‌کولم ملی (NCF) سال ۲۰۰۵»، معلم را یاری می‌کند تا بتواند تسهیل‌کنندهٔ یادگیری کودکان به شکلی باشد که به کودک در ساخت دانش خود کمک شود.

تعلیم و تربیت یک فعالیت ماشینی و بدون فکر انتقال اطلاعات نیست و معلمان

---

[۱] Ministry of Human Resource Development(MHRD) – نام سابقهٔ وزارت تعلیم و تربیت هند.

[2] privatization

[۳] knowledge as a 'given' – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

توزیع‌کنندۀ اطلاعات نیستند. معلمان باید به‌طور فزاینده‌یی نقش عوامل واسطه‌گر حیاتی را که از طریق آن‌ها کری‌کولم اجرا می‌شود، ایفا کنند.

چالش‌های تربیت معلم

گسترش بی‌سابقه مؤسسات و برنامه‌های تربیت معلم طی چند سال گذشته، وضعیت امروز تربیت معلم را نشان می‌دهد. با افزایش ثبت‌نام در مکاتب و راه‌اندازی برنامه‌های توسعۀ تعلیم و تربیت ابتدایی در کل هندوستان؛ مانند «عملیات تختۀ سیاه»[۱]، برنامۀ «تعلیم و تربیت ابتدایی ناحیه»[2]، «جنبش تعلیم و تربیت برای همه» و «همگانی سازی تعلیم و تربیت ابتدایی»، افزایش طبیعی تقاضا برای معلمان مشاهده شد. علاوه بر این، عقب‌مانده‌گی معلمان کارآموزی ندیده در سیستم و الزام اساسی صدور گواهینامۀ معلم پیش از خدمت برای انتصاب به‌عنوان معلم باعث افزایش فشار بر ظرفیت مؤسسات موجود شد. تقاضا بسیار بیشتر از عرضه است و نیروهای بازار، افزایش بی‌سابقه‌یی در تعداد مؤسسات تربیت معلم در اکثر نقاط کشور ایجاد کرده‌اند.

از ۳۴۸۹ کورس در ۳۱۹۹ موسسه و پذیرش ۲،۷۴،۰۷۲ شاگرد در سال ۲۰۰۴، این رقم در دسامبر ۲۰۰۸ به ۱۴۵۲۳ کورس در ۱۲۲۰۰ موسسه با پذیرش ۱۰،۷۳،۶۶۱ شاگرد در سطوح مختلف رسید. این گسترش، تأثیر زیادی بر «پارامترهای کیفی»[۳]؛ مانند زیرساخت‌ها، منابع یادگیری اساتید و مشخصات محصلان داشته است.

به‌طورکلی تربیت معلم نیاز به اصلاحات فوری و جامع دارد. نیاز به ایجاد همگرایی بیشتر بین آماده‌سازی حرفه‌یی و «توسعۀ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)»[۴] در کلیه مراحل نظام تحصیلی ازنظر سطح، مدت و ساختار، وجود دارد. با توجه به پیچیده‌گی و اهمیت تدریس به‌عنوان یک «حرفه»، ضروری است که کل تربیت معلم به سطح پوهنتون ارتقاءیافته و مدت و دقت برنامه‌ها به‌طور مناسب افزایش یابد.

---

[۱] Operation Blackboard – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] District Primary Education Programme

[۳] quality parameters – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] continuing professional development of teachers(CPTD)

تحقیق و نوآوری

نیاز به افزایش تحقیقاتی وجود دارد که شیوه‌ها را (چه مربوط به برنامه‌ها باشد و چه مربوط به صنف‌های در انفرادی) به‌صورت تأملی و تحلیلی مستند کنند تا بتوان آن را در بدنهٔ دانش برای مطالعه در دسترس تدریس‌آموز قرار داد. دپارتمنت‌های پوهنتون و مؤسسات تحقیقاتی باید چنین تحقیقاتی را انجام دهند. علاوه بر این، نیاز به نوآوری با مدل‌های مختلف تربیت معلم وجود دارد. ظرفیت نهادی و توانایی نوآوری برای خلق، پیش‌نیاز برای دستیابی به «تعالی» است. ازاین‌رو در شرایط فعلی انگیزه‌های زیادی به تحقیق داده‌شده است. بسیاری از مربیان معلمان تشویق می‌شوند تا پروژه‌های تحقیقاتی مهم یا جزئی را پیش ببرند.

تعلیم و تربیت فراگیر

دو نوع محرومیت در مکاتب شیوع دارد: یکی «محرومیت کودک معلول»[۱] و دیگری «محرومیت اجتماعی»[۲] که از پس‌زمینه‌های محروم اجتماعی و اقتصادی می‌آیند. نیاز مبرمی به تجهیز معلمان برای غلبه بر تعصبات خود در این زمینه‌ها و برخورد مثبت با این چالش‌ها وجود دارد.

«قانون افراد دارای معلولیت (PWD) سال ۲۰۰۵»[۳] تحصیل رایگان و اجباری تا سن ۱۸ سالگی را برای همه کودکان معلول فراهم می‌کند. تعلیم و تربیت گروه‌های محروم اجتماعی و اقتصادی، به‌ویژه «کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)»[۴] و «قبیله‌های برنامه‌ریزی‌شده (STs)»[۵] و اقلیت‌ها برای چندین سال به‌عنوان یک دغدغهٔ اصلی ملی در تعلیم و تربیت باقی‌مانده است. ثبت‌نام و ادامهٔ تحصیل دختران نسبت به پسران عقب‌مانده است. اگر قرار است محرومیت اجتماعی از طریق تعلیم و تربیت برطرف شود، معلمان باید به‌طور ویژه مجهز شوند.

---

[1] exclusion of the child with disabilities

[۲] social exclusion of children – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Persons with Disabilities (PWD) Act of 2005

[۴] Scheduled Castes (SC)– (ر.ک. به ضمیمهٔ سوم).

[۵] Scheduled tribes (STs) – (ر.ک. به ضمیمهٔ سوم).

چشم‌اندازهای برای توسعهٔ عادلانه و پایدار

برای پرورش شهروندان آینده که به توسعهٔ عادلانه و پایدار برای همه اقشار جامعه و احترام به همه احتیاج دارند؛ لازم است که آن‌ها از طریق دیدگاه‌های برابری جنسیتی، چشم‌اندازهایی که ارزش‌های صلح را توسعه می‌دهند، به حقوق همه احترام می‌گذارند، به کار احترام و ارزش می‌گذارند؛ تعلیم و تربیت ببینند. در بحران زیست‌محیطی فعلی که با شیوه‌های زنده‌گی کاملاً تجاری و رقابتی ترویج می‌شود، کودکان برای تغییر الگوی مصرف و نحوهٔ نگاه به منابع طبیعی باید تعلیم و تربیت ببینند.

همچنین خشونت و قطبی شدن فزاینده در بین کودکان و بین خود معلمان وجود دارد که این امر با افزایش استرس در جامعه ایجاد می‌شود. تعلیم و تربیت نقش مهمی در ارتقاء ارزش‌های صلح بر اساس احترام برابر به خود و دیگران دارد. «چارچوب کری‌کولم ملی (NCF) سال ۲۰۰۵» و توسعهٔ بعدی «سیلابس‌ها»[۱] و «مواد درسی» در تلاش است تا این کار را انجام دهد.

نقش دانش جامعه در تعلیم و تربیت

برای رشد مفاهیم در کودکان و همچنین استفاده از دانش مکتب در زنده‌گی واقعی؛ مهم است که دانش رسمی با دانش جامعه مرتبط باشد. «چارچوب کری‌کولم ملی (NCF) سال ۲۰۰۵» گنجاندن مطالب محلی مرتبط به کری‌کولم‌ها و همچنین پداگوژی را ترویج می‌کند.

تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)[۲] در مکاتب و یادگیری الکترونیکی[۳]

با شروع و گسترش «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»، تقاضای فزاینده‌یی وجود دارد که آن را در تعلیم و تربیت مکاتب بگنجانند. تربیت معلم به گونه‌یی تنظیم‌شده است که معلم را جهت‌دهی و حساس می‌کند تا بین کاربردهای مناسب و مخرب «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» تمایز قایل شود. همچنین برای استفاده از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» در جهت «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)»[۴] خود باید معلمان را به صلاحیت‌هایی

---

[۱] Syllabus; Pl. syllabi – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Information and Communication Technology (ICT)

[۳] e-learning – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۴] professional development (PT) – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

ویژه مجهز می‌کند.

با توجه به مباحث فوق، برنامهٔ معاصر تربیت معلم که تازه تجسم‌یافته و توسط «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)»[۱] ارائه‌شده است به شرح زیر است:

برنامه تربیت معلمان که به تازه‌گی تجسم یافته است –

- بر یادگیری به‌عنوان یک «پروسهٔ مشارکتی خودآموز»[۲] که در بستر اجتماعی یادگیرنده و همچنین بستر اجتماعی گسترده‌تر جامعه تا ملت به‌عنوان یک کل انجام می‌شود، تأکید می‌کند.
- ایمان کامل به توانایی «خود یادگیری» شاگردان مکتب و «تدریس‌آموزان» و تحول «برنامهٔ تعلیمی و تربیتی»[۳] مناسب برای تعلیم و تربیت دارد.
- یادگیرنده را به‌عنوان یک فرد مشارکت‌کنندهٔ فعال در یادگیری مشاهده می‌کند. توانمندی‌های او به‌عنوان ثابت تلقی نمی‌شوند؛ بلکه توانایی‌های او از طریق تجربه قابل رشد هستند.
- معلم را به‌عنوان یک تسهیل گر، ترغیب و تشویق‌کنندهٔ یادگیری یادگیرنده می‌بیند.
- دانش را به‌صورت ثابت، ایستا یا محدودشده در کتاب‌ها تلقی نمی‌کند؛ بلکه به‌عنوان چیزی که از طریق انواع مختلف تجربیات ساخته می‌شود به‌حساب می‌آورد. دانش از طریق بحث، ارزیابی، توضیح، مقایسه و تضاد یعنی از طریق تعامل ایجاد می‌شود.
- تأکید دارد که ارزیابی در چنین روند تعلیمی و تربیتی مستمر به شیوه‌های زیر اجرا خواهد شد: «خودارزیابی»[۴]، «ارزیابی همتا»[۵]، «ارزیابی توسط مربیان معلمان»[۶] و «ارزیابی به‌صورت رسمی»[۷].

ازاین‌رو یک تغییر اساسی رخ خواهد داد:

---

[1] The National Council of Educational Research and Training (NCERT)

[2] self-learning participatory process

[۳] Education programme – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۴] self-appraisal – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۵] peer appraisal – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[6] teacher educators appraisal

[7] formal appraisal

از:	به:
طراحی‌های پایدار معلم محور	پروسهٔ فراگیر یادگیرنده محور
هدایت و تصمیمات معلم	«خودمختاری یادگیرنده[۱]»
راهنمایی و نظارت معلمان	یادگیری را تسهیل، پشتیبانی و ترغیب می‌کند
پذیرش غیرفعال در یادگیری	مشارکت فعال در یادگیری
یادگیری در چهار دیوار صنف	یادگیری درزمینهٔ اجتماعی گسترده‌تر از صنف
دانش امر مسلم و ثابت است	دانش تکامل می‌یابد و ایجاد می‌شود
تمرکز انضباطی	چند رشته‌یی، تمرکز تعلیمی و تربیتی
قرار گرفتن در معرض خطی	قرار گرفتن در معرض چندگانه و واگرا
ارزیابی، کوتاه، اندک	چندمنظوره، مداوم

۱-۵ تغییر زمینهٔ تربیت معلم در سناریوی جهانی

تربیت معلم یک حرفهٔ جهانی است که باید به‌درستی درک شود. درک دیدگاه جهانی از این «حرفه» در شرایط فعلی، فرضیه‌سازی در مورد آن در آینده نزدیک و استفاده از بهترین مدل‌های تفکر و آموزش موجود در زمان حال ضروری است.

ازنظر حرفه‌یی، درنتیجهٔ ابتکارات پویای توسعه و تکامل بشر؛ تدریس قدرتمند در جامعهٔ معاصر ما بسیار مهم و رو به رشد است. با توجه به این پیشرفت‌ها و تحولات، معیارهای یادگیری در قرن بیست‌ویک از قرن بیستم بالاتر خواهد بود. در نتیجه، معلمان باید دانش و مهارت‌های اضافی، اعم از عمومی و خاص را به دست آورند تا بتوانند در محیط مکتب قرن بیست‌ویک قادر به بقا و موفقیت باشند.

تعلیم و تربیت به‌طور فزاینده‌یی برای موفقیت افراد و ملل مهم شده است. شواهد در حال رشد نشان می‌دهد که از بین تمام منابع تعلیمی و تربیتی، توانایی معلمان به‌ویژه کمک‌کننده‌یی مهم یادگیری شاگردان و در نتیجه موفقیت یک ملت برای پیشرفت در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی است (دارلینگ-هاموند، ۲۰۰۶)[۲].

---

[۱] Learner autonomy – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Darling-Hammond (1951- …), 2006

۱. کارآموزی و تربیت پویای معلمان در قرن بیست و یکم – دنیای فراگیر.

برای کارآموزی و تربیت پویای معلمان در دنیای فراگیر شدهٔ قرن بیست و یکم، «مؤسسات کارآموزی و تربیت معلم» باید برنامه‌هایی را طراحی کنند که به معلمان آینده کمک کند تا طیف گسترده‌یی از مسایل مربوط به تدریس و یادگیری را در زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی خود عمیقاً بدانند و درک کنند. علاوه بر این، آن‌ها باید بتوانند این درک را در شرایط پیچیدهٔ صنف ارائه دهند و به محصلان به‌طور فزاینده متنوع، خدمت کنند. اگر بایست معلمان قرن بیست‌ویک در این کار موفق شود، مؤسسات تعلیمی و تربیتی و «کارآموزی معلمان» باید برنامه‌هایی را طراحی کنند که انواع تنظیماتی را که در آن، هم مبتدیان و هم معلمان با تجربه تدریس می‌شوند و معلمان شایسته‌یی می‌شوند، انتقال دهند. این نشان می‌دهد که در کارآموزی و تربیت معلمان باید بیشتر و بیشتر سرمایه‌گذاری شده؛ در یک برنامهٔ تحول متقابل با همه کشاکش‌های مربوطه؛ از نزدیک با مکاتب درگیر شود. نکتهٔ مهم این‌که مؤسسات تعلیمی و تربیتی و «کارآموزی معلمان» باید مسؤولیت تعلیم و تربیت سیاست‌گذاران و عموم مردم را در مورد آنچه برای تدریس مؤثر چه ازنظر دانش و مهارت‌های موردنیاز و چه ازنظر زمینه‌های مکتبی که باید ایجاد شوند تا معلمان بتوانند آنچه را که می‌دانند به نماینده‌گی از شاگردان خود توسعه داده و استفاده کنند، بر عهده بگیرند (فولان، ۱۹۹۳)[۱].

۲. ساختار کری‌کولم و کارآموزی معلمان در عصر «جهانی‌شدن»[۲].

در سراسر جهان، بحث‌های زیادی راجع به ابتکارات اصلاحی و نوآوری توسط ملت‌ها در ساختار کری‌کولم تربیت و «کارآموزی معلمان» (هربرت، ۲۰۰۱)[۳] و دسته‌های گواهینامه‌هایی[۴] که احتمالاً این برنامه‌ها در آن‌ها قرار می‌گیرند، به راه افتاده است. ایجاد مدل‌های قوی‌تر آماده‌سازی معلمان در قرن بیست‌ویک مستلزم داشتن دانش کافی و مترقی برای تدریس و همچنین محتوای دانش برای

---

[1] Michael Fullan (1940- …), 1993

[۲] Globalisation – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Hėbert, 2001

[4] Certificate

مضامینی است که معلم می‌خواهد آن‌ها را تدریس کند. از این نظر، **«چه چیز»** باید محور کری‌کولم کارآموزی و تربیت معلمان باشد.

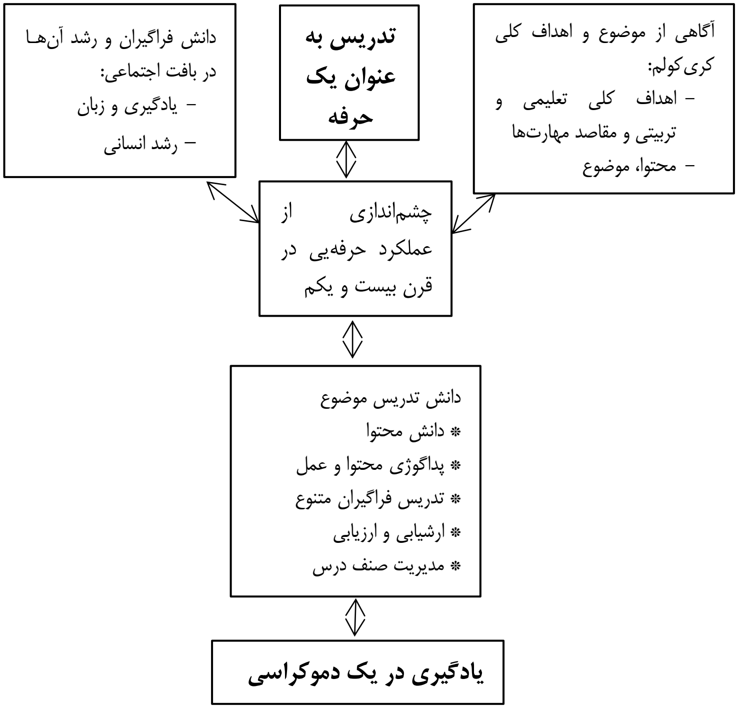
چیستی کری‌کولم‌ها و کارآموزی تربیت معلم برای عصر جهانی‌شدن؟

متودهای زیادی برای پیکربندی محتوای دانش وجود دارد که ممکن است معلمان برای ارائهٔ خدمات خود به‌صورت حرفه‌یی به آن نیاز داشته باشند (دارلینگ–هاموند، ۲۰۰۶). در بیان مفاهیم و مهارت‌های اصلی که باید در یک کری‌کولم مشترک برای تربیت و «کارآموزی معلمان» ارائه شود، نیاز به یک چهارچوب برای راهنمایی تصمیمات و عملکرد وجود دارد. در ایالات‌متحدهٔ امریکا، «کمیتهٔ تربیت معلم آکادمی ملی تعلیم و تربیت»[1] چارچوبی را اتخاذ کرد که بر اساس سه حوزهٔ دانش مشترک که در بسیاری از بیانیه‌های استانداردهای تدریس یافت می‌شود، سازمان‌دهی شده است و می‌تواند در کری‌کولم‌های کارآموزی و تربیت معلمان در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گیرد. لیست زیر در شکل ۱ نشان داده‌شده است:

- آگاهی از شاگردان و نحوهٔ یادگیری و پیشرفت آن‌ها در زمینه‌های اجتماعی، از جمله دانش مربوط به رشد زبان.
- شناخت محتوای کری‌کولم و اهداف کلی، از جمله محتویات مضمون و مهارت‌هایی که باید در پرتو الزامات رشته‌های تخصصی، نیازهای تحصیلی و مقاصد اجتماعی تعلیم و تربیت، تدریس شود و
- درک مهارت‌ها برای تدریس، از جمله دانش محتوا از مضمون خاص، محتوای دانش پداگوژیکی برای تدریس شاگردان متنوع، زیرا این موارد با درک ارزشیابی و نحوهٔ ایجاد و مدیریت یک صنف درس پربار، شکل می‌گیرند.

---

[1] National Academy of Education Committee on Teacher Education



آماده‌سازی معلمان در قرن بیست‌ویک

کری‌کولم‌ها باید از نیازهای روزافزون جامعه، وضعیت «جهانی‌شدن»، پیشرفت و گسترش تکنولوژی و نحوهٔ تدریس در صنف‌های سنتی که باعث از بین بردن زمینه‌های «یادگیری از راه دور و مجازی»[1] می‌شوند، آگاهی داشته باشد (آلن و توماس، ۲۰۰۰; کانتروویتز و همکاران، ۱۹۸۷)[2].

محتوای کری‌کولم باید صنف درس قرن بیست‌ویک را در نظر بگیرد. معلمان باید روی «هاردوِیرها و سافت‌ویرهای» جدید کارآموزی ببینند که در صنف قرن بیست‌ویک رایج می‌شوند. کارآموزی تکنولوژی باید شامل ارتباطات از راه دور، دسترسی ماهواره‌یی، شبکه،

[1] distance-virtual learning – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Allen and Thomas, 2000; Kantrowitz et al, 1987

اینترنت، «ویدئوکنفرانس»[1] و اجزای دیجیتال و همچنین تکنولوژی نوری باشد. این تکنولوژی‌ها به معلم قرن بیست‌ویک در صنف قرن بیست‌ویک اجازه می‌دهند احساس راحتی کنند و به‌طور مؤثر و کارآمد تدریس کنند.

سناریوی دیگر، تغییر الگوی اشتغال در جهان است. در عصر حاضر حرفه‌های زیادی وجود دارند و این‌ها در قرن بیست‌ویک چند برابر می‌شوند. جهت‌گیری‌های جدید درزمینهٔ تربیت و «کارآموزی معلمان» باید این امر را در نظر بگیرند تا معلمان آماده‌گی لازم را برای ایفای نقش‌های چندگانه داشته و جایگاه شایستهٔ خود را در محیط تدریس–یادگیری برای مواجهه با این چالش‌ها با اطمینان خاطر به دست آورند. اگر مهارت‌ها، دانش و تجربیات لازم را در اختیار معلمان خود قرار دهیم؛ ما می‌توانیم «کیفیت» تعلیم و تربیت را در سراسر جهان برای شاگردان بهبود بخشیم. موردی که شایستهٔ ذکر است توانایی معلم قرن بیست‌ویک برای کنترول رفتارهای اخلالگرانهٔ شاگردان در صنف است که کار معلم را غیرممکن می‌سازد و حتی در برخی موارد امنیت شاگردان و معلمان را در معرض خطر قرار می‌دهد. ممکن است چنین مشکلاتی در قرن بیست‌ویک در مکاتب زیاد شود و به همین دلیل، «مؤسسات کارآموزی و تربیت معلمان» باید معلمان را به دانش و مهارت‌های مدیریتی مجهز کنند تا بتوانند چنین مشکلات را به‌طور مؤثر و کارآمد برطرف سازند.

کری‌کولم‌های درسی تربیت معلم باید فراگیر باشد و بر یادگیری مادام‌العمر، پیشرفت در تکنولوژی و کاربردها و استراتژی‌های آن برای برنامه‌ریزی گزینه‌های مناسب برای بهره‌مندی شاگردان تأکید کند. تأکید باید بر اصول و متودهای دموکراتیک باشد. نهادینه‌سازی دموکراسی باعث می‌شود معلمان نقش مکاتب و سهم آن‌ها در پرورش ارزش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای دموکراتیک را از منظر جهانی ببینند.

چگونه‌گی کری‌کولم‌ها و کارآموزی تربیت معلمان در عصر جهانی‌شدن

طراحی‌های برنامه‌ها و پداگوژی‌ها باید به‌طور ویژه در نحوهٔ تربیت و «کارآموزی معلمان» شرکت داشته باشند. برگزاری کورس‌های به‌خوبی انتخاب‌شده که شامل «دانش اصلی محتوا»[2] برای تدریس و پیشینهٔ تحقیق پیشرفته باشد. به همان اندازه، سازمان‌دهی تجربیات معلمان آینده‌نگر بسیار مهم است که آن‌ها بتوانند دانش به دست آوردهٔ خود را

---

[1] Videoconferencing – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] core content knowledge

به‌صورت ماهرانه در صنف ادغام و استفاده کنند، به‌ویژه گنجاندن تحقیق در هر آنچه تدریس می‌شود تا معلم قرن بیست و یکم در قلب خود به یک معلم–پژوهشگر تبدیل شود. اغلب اوقات، این به مشکل‌ترین جنبهٔ ساخت برنامهٔ کارآموزی و تربیت معلمان تبدیل می‌شود.

وظیفه اصلی این است که کارآموزی و تربیت معلمان باید هم به **چیستی** و هم به **چگونه‌گی** آن توجه کند، به‌طوری‌که دانش مربوط به تدریس، در واقع، عملکرد معلمان را شکل دهد و آن‌ها را قادر سازد تا به متخصصانی تطبیق‌پذیر تبدیل شوند که همه‌فن‌حریف هستند و می‌توانند با استفاده از ابزارهایی که در طول کارآموزی در اختیارشان قرار گرفته است، در محیط‌های مختلف تدریس و یادگیری به‌طور مؤثر و کارآمد عمل کنند.

لورتی[۱] (۱۹۷۵) بر این عقیده است که انجام آنچه در بالا بیان شد نیازمند پرداختن به چالش‌های ویژه در یادگیری تدریس است. سه موضوع مرتبط با هم ذکر شدهاست که یادگیری تدریس مستلزم آن است که معلمان قرن بیست و یکم باید آن‌ها را بدانند:

- به درک تدریس به شیوه‌یی کاملاً متفاوت از تجربیات شخصی خود به‌عنوان دانشجو برسند. لورتی از این به‌عنوان «شاگردی مشاهده»[۲] یاد می‌کند که به یادگیری‌یی اشاره دارد که به‌واسطهٔ شاگرد بودن در محیط صنف درس سنتی رخ می‌دهد.
- یاد بگیرند که نه‌تنها «مانند یک معلم فکر کنند»؛ بلکه یاد بگیرند «مانند معلم عمل کنند». این موضوع را کندی[۳] (۱۹۹۹) «مشکل اجرایی سازی»[۴] نامید. ازنظر حرفه‌یی، معلمان باید درک کنند و بتوانند کارهای متنوعی را هم‌زمان انجام دهند.
- قادر به درک و پاسخگویی به ماهیت متراکم و چندوجهی محیط صنف، مدیریت اهداف کلی تحصیلی و اجتماعی متعدد که مستلزم بده‌بستان‌های گاه‌به‌گاه و روزبه‌روز است، باشند (جکسون، ۱۹۷۴)[۵]. خلاصه اینکه، معلم قرن بیست‌ویک باید یاد بگیرد که با «مسألهٔ پیچیده‌گی»[۶] که به دلیل تغییر ماهیت تدریس و یادگیری در محیط یاددهی–یادگیری شدیدتر شده است، مقابله کند.

---

[1] Lortie

[۲] apprenticeship of observation– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Kennedy

[۴] problem of enactment – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[5] Jackson, 1974

[۶] problem of complexity – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

پرسشی که در رابطه با موضوع مورد بحث به پاسخ‌های صریح نیاز دارد، این است: «چگونه برنامه‌های تربیت و «کارآموزی معلمان» می‌تواند معلم قرن بیست‌ویک را برای مقابله با مشکلات شناسایی‌شدهٔ یادگیری تدریس و سایر موارد غیرقابل‌پیش‌بینی آماده کند؟»

مطالعات اوبرگ[۱]، ۲۰۰۱؛ هبرت[۲]، ۲۰۰۱؛ گلیکمن[۳]، ۲۰۰۱، واینر[۴]، ۲۰۰۱؛ مک‌کال[۵]، ۲۰۰۱ که هفت برنامهٔ تربیت و «کارآموزی معلمان» نمونه را بررسی می‌کردند دریافت که علیرغم تفاوت‌های بیرونی، این برنامه‌ها هفت چیز مشترک داشتند:

- بینش واضح و شفاف از تدریس خوب که در کل کار در کورس و تجربیات میدانی و عملی نفوذ دارد و باعث ایجاد مجموعه‌یی منسجم از تجارب یادگیری می‌شود.
- استانداردهای به‌خوبی تعریف‌شده از تمرین و عملکرد حرفه‌یی که برای هدایت و ارزیابی کورس و کارهای میدانی و عملی استفاده می‌شود.
- یک کری‌کولم اصلی قوی که بر بستر عمل تدریس می‌شود و مبتنی بر آگاهی از رشد و یادگیری کودک و نوجوان، درک زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی، طراحی کری‌کولم، اصلاحات و نوآوری، ارزشیابی و ارزیابی و محتوای مضمون و دانش پداگوژی و مهارت است.
- تجربیات میدانی و عملی گسترده، حداقل ۲۴ تا ۳۶ هفته تمرین تحت نظارت و فرصت‌های تدریس‌آموزی محصلان که در هر برنامه با دقت انتخاب‌شده‌اند تا از ایده‌های مطرح‌شده در دروس نظری که به‌موازات آن‌ها، با نظارت دقیق ارائه می‌شوند، تقویت و پشتیبانی کنند.
- استفادهٔ گسترده از انواع «متود مطالعهٔ موردی»[۶]، تحقیق معلمان، «ارزشیابی عملکرد»[۷] و «ارزیابی دوسیهٔ نمونهٔ کارها یا کارنامه»[۸] که یادگیری را در مسایل واقعی عملی به کار می‌برد.
- استراتژی‌های صریح برای کمک به شاگردان برای رویارویی با باورها و پیش‌فرض‌های عمیق خود در مورد یادگیری و شاگردان و یادگیری در مورد

[1] Oberg, 2001
[2] Hėbert, 2001
[3] Glickman, 2001
[4] Weiner, 2001
[5] McCall, 2001

[۶] case study method– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
[۷] performance assessment – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
[۸] portfolio evaluation – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

تجربیات افراد متفاوت از خودشان.

- رابطه قوی، دانش مشترک و باور مشترک بین اعضای هیئت‌علمی مکاتب و پوهنتون‌ها که به‌طور مشترک در تغییر تدریس، تحصیل مکتبی و کارآموزی و تربیت معلم سهم دارند (دارلینگ–هموند در مطبوعات)[۱].

مدل‌های تربیت و کارآموزی معلمان برای قرن بیست‌ویک

دستورالعمل‌های جدید باید با مدل‌های تربیت معلم همراه باشد. مدل‌های فعلی به اصلاح و نوآوری نیاز دارند و باید مدل‌های جدیدی تدوین شوند که معلمان را قادر سازند تا با زمانه‌یی متغیر به‌راحتی سازگار سازند (آوالوس[۲]، ۱۹۹۱، موناتوکو[۳]، ۱۹۹۵، پاپکویتز[۴]، ۱۹۸۷، گینزبرگ[۵]، ۱۹۸۸، ناگل[۶]، ۱۹۹۲، السلمی[۷]، ۱۹۹۴ و شفر[۸]، ۱۹۹۰). مدل‌های جدید باید بر یادگیری عملکرد و یادگیری تفکر تأکید کنند تا ما نه هیولاهای دانشمند؛ بلکه متفکران دانشمند تربیت کنیم:

۱. **نیاز به «تربیت معلم مشارکتی»[۹] وجود دارد.** در این مدل، تدریس آموزان باید نقش فعالی در پروسهٔ کارآموزی بازی کنند. آن‌ها باید در تصمیم‌گیری‌ها در مورد نیازهایی که کارآموزی آن‌ها باید پاسخ دهد شرکت کنند؛ چه مشکلی باید در محیط کار روزانه برطرف شود و چه دانش و مهارت خاصی باید به آن‌ها منتقل شود. در «مدل مشارکتی»، معلمان باید خود راهبر و خودآموز باشند. همه جنبه‌های کارآموزی باید مبتنی بر تأمل و درون‌بینی باشد. نیازها، مشکلات، وضعیت‌ها و نقش‌ها باید به‌روشنی تعریف و بررسی و تحلیل شوند. باید بر تجربیات مشخص واقعی کار با محصلان تأکید شود. معلمان باید بتوانند نتایج کمک‌هایی را که مربیان در حل مشکلات به آن‌ها می‌کنند، بررسی و تحلیل کنند (آکینپلو، ۱۹۹۸، آکیامپونگ، ۲۰۰۳)[۱۰].

---

[1] Darling-Hammond in Press
[2] Avalos, 1991
[3] Monnathoko, 1995
[4] Popkewitz, 1987
[5] Ginsberg, 1988
[6] Nagel, 1992
[7] Al-Salmi, 1994
[8] Shaeffer, 1990
[۹] participatory teacher education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
[10] Akinpelu, 1998; Akyeampong, 2003

در مسیرهای جدید، باید چیزی باشد که من می‌خواهم از آن به‌عنوان مدل «تدریس بهتر» یاد کنم. معلمان باید بتوانند:

- تجارب و تحقیقات انجام‌شده توسط نویسنده و ناشر را عملی کنید.
- شرکت کننده‌گان اصلی و کلیدی اصلاح و نوآوری کری‌کولم باشید.
- شاگردان را ترغیب کنند که باروحیهٔ مشارکتی همکاری کنند، در کارهای خود به یکدیگر کمک کنند و همچنین بتوانند خود را ارزیابی کنند.
- به شاگردان کمک کنند تا نمونهٔ کارهای خود را به‌صورت آنلاین منتشر کنند.
- یک بانک از فعالیت‌های یادگیری بنویسند تا شاگردان با سرعت به آن‌ها دسترسی پیدا کنند.
- با توجه به علایق و توانایی‌های خاص آن‌ها، فرصت انتخاب گسترده‌تری از فعالیت‌های یادگیری را به شاگردان بدهند.
- ایجاد نمونهٔ کارهای شخصی از بهترین برنامه‌های تدریس آن‌ها به‌منظور به اشتراک گذاشتن در میان سایر معلمان.
- ایجاد یک محیط یادگیری هیجان‌انگیز از خلق و اشتراک‌گذاری فعال دانش.

۲. تربیت و کارآموزی معلمان جدید **نباید قدرت تکنولوژی را برای یادگیری معلمان و شاگردان** از بین ببرد. قدرت واقعی تکنولوژی زمانی به وجود خواهد آمد که معلمان به‌خوبی در آن‌ها کارآموزی دیده و پتانسیل تکنولوژی را به خود جذب کنند. با این روش، معلمان می‌توانند الگوسازی رفتاری را که انتظار می‌رود شاگردان بیاموزند، تقویت کنند. در نتیجه، شاگردان نه به هیولاهای دانش‌آموخته، بلکه به افرادی انسانی‌تر، خلاق‌تر و سازنده‌تر تبدیل خواهند شد (بورک، ۲۰۰۰؛ هولمز، ۱۹۸۶)[1].

۳. **نیاز به مطالب عمیق و دانش عملی پژوهش برای معلمان.** تحقیقات باید اولویت اصلی تربیت و آماده‌سازی معلمان در قرن بیست‌ویک باشد. معلمان حرفه‌یی به‌طور طبیعی به دنبال پاسخ به سؤالات و راه‌حل‌هایی برای مشکلات هستند که آن‌ها را قادر می‌سازد به یادگیری شاگردان خود کمک کنند. آن‌ها تصمیم‌گیرندگانی هستند که هر ساعت هزاران انتخاب در مورد انتخاب متون، ادبیات، ادغام[1] تکنولوژی مناسب و مرتبط، پداگوژی کری‌کولم، ارزشیابی و سنجش

[1] Burke, 2000; Holmes Group, 1986

انجام می‌دهند. آن‌ها بسیار تأمل پذیر بوده و نسبت به نیاز شاگردان خود حساس هستند. آن‌ها با شکست و موفقیت روبرو می‌شوند. بااین‌حال، بسیاری ازآنچه معلمان باید ارائه دهند پوشیده می‌ماند. کلید موفقیت آن‌ها یک راز است. معلمان با گشودن رازهای درون صنف‌های درس، به دنبال روش‌های متعددی برای نگاه کردن به دنیای تدریس-یادگیری خود و دنیای شاگردانشان هستند. تحقیقات یکی از این کلیدهای قدرتمند برای کمک به باز کردن این اسرار است.

مفهوم تحقیق و اهمیت آن برای تربیت و کارآموزی معلمان

باید به مفهوم تحقیق و چگونه‌گی کاربرد آن در محیط تدریس-یادگیری، به‌ویژه در محیط مکتب قرن بیست و یکم توجه کرد. این امر باعث می‌شود تا معلم حرفه‌یی با این واقعیت آشنا شود که تحقیقات بخش عمده‌یی از عملکرد حرفه‌یی است. به همین دلیل، تحقیق در این بحث به این معنی خواهد بود:

«*... مطالعهٔ سیستماتیک یک پدیده با هدف کلی یافتن توضیحات یا راه‌حل‌ها یا درک و یافتن الگوهایی در بین آنچه مورد بررسی قرار می‌گیرد تا اقدامات لازم برای ممانعت کردن یا بهبود اوضاع انجام داد*»(بوادو، ۴: ۲۰۰۱)[1].

مشکلات مختلف، متنوع و بزرگ در محیط تدریس-یادگیری وجود دارد و این‌ها در محیط مکتب قرن بیست و یکم چهار برابر می‌شوند. هر وقت این‌گونه مشکلات برای بقای شاگردان و پیشرفت آن‌ها ایجاد شود، باید یک «مطالعهٔ انتقادی[2]» برای یافتن راه‌حل‌هایی برای رفع تهدید و بهبود اوضاع انجام شود.

نیاز به ارائهٔ صنف‌های محکم در متودهای تحقیق به معلمان قرن بیست و یکم

اگر قرار است معلمان قرن بیست و یکم خود را محقق بدانند و از تحقیقات برای بهبود عمل خود استفاده کنند، لازم است که شرایط زیر به‌طور کامل توسط مؤسسات تربیت و کارآموزی محقق شود (بوادو و بابیتسنگ، ۲۰۰۶)[3].

- همه دسته‌های معلمان- پیش از ابتدایی، ابتدایی، متوسطه و تحصیلات بالاتر از

---

[1] Boaduo, 2001:4
[2] critical study
[3] Boaduo and Babitseng, 2006

لیسه- باید به‌عنوان بخشی از کارآموزی خود، یک کورس جامع و مختصر در مورد متودهای تحقیق داشته باشند که کاری را که معلمان در عمل روزمرهٔ خود انجام می‌دهند، «مفهوم‌سازی کردن»[۱] و بر آن تمرکز کند و نه فقط به عنوان کورسی برای احراز شرط لازم برای دریافت «مدرک»[۲] یا «گواهی دیپلم»[۳].

- در صورت مجهز بودن به مطالب موردنیاز و دانش و مهارت‌های عملی در پژوهش، معلمان باید اولین افرادی باشند که در محیط تدریس-یادگیری تحقیق را شروع می‌کنند که تأثیر بسزایی در عملکرد حرفه‌یی آن‌ها دارد؛ زیرا این افراد دانش، مهارت و تجربیاتی در مورد نیازهای شاگردان و موقعیت‌هایی که با آن‌ها روبرو هستند و همچنین زنده‌گی مؤسسات تعلیمی و تربیتی که در آن مستقر هستند و روزانه فعالیت می‌کنند، دارند.
- تصمیمات گرفته‌شده در مورد تحقیقات در محیط عملیاتی آن‌ها که بر شرایط و پیشرفت عمل آن‌ها تأثیر می‌گذارد، به‌عنوان متخصصان حوزهٔ تعلیم و تربیت باید قابل ساخت و اجرا باشند.
- تحقیقات تعلیمی و تربیتی که مربوط به تدریس باشد؛ چه در صنف و چه برای بهبود عمومی محیط کلی مکتب (زیرساخت‌های فیزیکی، «مواد درسی» یا متودها، استراتژی‌ها و رویکردها) می‌تواند با توافق معلمان مؤثر باشد (یونسکو، ۱۹۷۹)[۴]. این امر تنها در صورتی با موفقیت انجام می‌شود که توسط مؤسسات به‌صورت کارآموزی‌های عمیق ارائه شود.

٤. **«جهانی‌سازی» حرفهٔ تدریس از طریق «شورای جهانی معلمان»[۵].** در حال حاضر، هر کشوری دارای «شورای تدریس» خاص خود با هدف عینی مشخصی است که معلمان دارای مهارت حرفه‌یی را قبل از اینکه بتوانند تدریس کنند ثبت می‌کنند. هر کشوری الزامات خاص خود را دارد که معلمان حرفه‌یی باید برای ثبت‌نام و اخذ گواهینامه تدریس، آن‌ها را رعایت کنند. حتی در عین کشور؛ مانند ایالات‌متحدهٔ امریکا، استرالیا و انگلستان ثبت‌نام به‌عنوان معلم مستلزم تأخیر است. در ایالات‌متحدهٔ آمریکا هر ایالت دارای «شورای تدریس» خاص خود است

---

[۱] Conceptualise or conceptualize or concept formation – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] degree

[3] diploma certificate

[4] UNESCO, 1979

[5] globalised teacher‘s council

که معلمان دارای مهارت حرفه‌یی و دارای مجوز فعالیت را ثبت می‌کند. یک نگاه انتقادی به این سناریو نشان می‌دهد که انتقال معلمان از یک ایالت به ایالت دیگر در عین کشور، حتی اگر به تأخیر نیفتد؛ خود این «پروسه» به بار سنگین تبدیل می‌شود؛ درحالی‌که کمبودهای معلم در این کشورها زیاد است.

برای اینکه تدریس به یک «حرفهٔ متحرک»[۱] در سطح جهانی تبدیل شود، نیاز به «شورای جهانی تدریس»[۲] قرن بیست و یکم وجود دارد. وظیفه این شورا باید همکاری با مؤسسات و سازمان‌های مسؤول کارآموزی و تربیت معلم برای تدوین کری‌کولم‌های مشترک کارآموزی و تربیت معلم و همچنین تأسیس «شورای ثبت‌نام حرفه‌یی معلمان»[۳] باشد که وظیفهٔ صدور «مجوزهای تدریس حرفه‌یی»[۴] برای متخصصانی را دارد که در سراسر جهان به رسمیت شناخته می‌شوند تا جابجایی معلمان از منطقه‌یی به منطقهٔ دیگر و از کشوری به کشور دیگر آسان و رضایت‌بخش باشد.

وظیفهٔ این شورا باید همکاری با مؤسسات و سازمان‌های مسؤول تربیت و کارآموزی برای تدوین کری‌کولم‌های درسی مشترک در امر کارآموزی و تربیت معلمان و همچنین ایجاد «شورای ثبت‌نام حرفه‌یی معلمان» باشد که وظیفهٔ صدور «مجوز تدریس حرفه‌یی» برای شاغلان که بتوانند تحرک معلمان را از منطقه‌یی به منطقهٔ دیگر و کشوری به کشور دیگر آسان و تحقق بخشند.

۱) نیاز به مطالعات ردیابی معلم و «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» بیشتر توسط مؤسسات تربیت معلم پس از کارآموزی.
۲) نیاز به مشارکت بیشتر والدین و جوامع در ادارهٔ مکاتب در عصر «جهانی‌شدن».

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. زمینهٔ تغییر تربیت معلم را در کشور هند توضیح دهید.
۲. زمینهٔ تغییر روند تربیت معلم را در سطح جهانی توضیح دهید.

---

[۱] mobile profession – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] globalised teaching council
[3] teacher professional registration council
[4] professional teaching licenses

۱-٦ خلاصه و جمع‌بندی

هیچ ملتی فراتر از «کیفیت» سیستم تعلیم و تربیت خود نیست که بسیار وابسته به «کیفیت» معلمان آن است. باید در حین کارآموزی و بعد از کارآموزی مناسب‌ترین ابزارها؛ از جمله دانش محتوا و مهارت‌ها و همچنین «روش‌شناسی تدریس»[۱] در اختیار معلمان قرار داده شود تا بتوانند کار خود را به‌صورت حرفه‌یی انجام دهند. «اگر مفهوم جهانی‌شدن را جدی بگیریم، لازم است که معلمان و حرفهٔ تدریس، درست مانند سایر مشاغل، به رسمیت شناخته شوند؛ این امر مستلزم کارآموزی‌های سخت‌گیرانه، کسب دانش و مهارت‌های لازم و ثبت‌نام حرفه‌یی تحت نظر یک «شورای جهانیِ واحد برای ثبت‌نام معلمان»[۲] است تا امکان جابه‌جایی آسان معلمان در سراسر مرزهای ملی فراهم گردد.»

تمرینات پایان فصل

۱. تربیت معلم چیست؟ ماهیت و حوزهٔ آن را توضیح دهید.
۲. وضعیت تغییر تربیت معلم را درزمینهٔ جهانی و تأثیر آن بر هند توضیح دهید.
۳. یادداشت‌های کوتاه بنویسید:

الف) مبنای مثلثی تربیت معلم.
ب) چشم‌انداز تربیت معلم.

منابع

1. Martin, R.J. (1994) Multicultural Social reconstructionist education: Design for diversity in teacher education. Teacher Education Quarterly 21(3)77-89, EJ 492(4).
2. O‘Loughlin, M. (1995) Daring the imagination, unlocking voices of dissent and possibility in teaching. Theory into Practice 24(2)170-116, EJ 512860.

---

[۱] teaching methodology – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] global council of unified teacher registration body

۲ الف ....

تربیت معلم در هند قبل از استقلال

ساختار فصل:

۲ الف–۰ اهداف عینی

۲ الف–۱ مقدمه

۲ الف–۲ تربیت معلم در هند قبل از استقلال

۲ الف ۲– ۱ دورهٔ اوپانیشادیک[1]

۲ الف ۲– ۲ دورهٔ بودائی[2]

۲ الف ۲– ۳ دورهٔ قرون‌وسطی[3]

۲ الف ۲– ۴ دورهٔ جدید[4]

۲ الف–۳ خلاصه و جمع‌بندی

۲ الف–۰ اهداف عینی

پس از مطالعهٔ این فصل، شاگردان قادر خواهند بود:

- از نظام تعلیم و تربیت و آماده‌سازی معلمان در دوران پیش از استقلال هند آگاهی کسب نمایند.
- ارتباط توصیه‌های ارائه‌شده توسط کمیته‌های مختلف را توضیح دهند.

۲ الف–۱ مقدمه

معلمی یکی از قدیمی‌ترین و معتبرترین حرفه‌ها در جهان است. نقش، وظایف، «شایسته‌گی» و آماده‌گی معلمان هرازگاهی دستخوش تغییرات شگرفی شده است؛ اما نیاز به معلم در همه زمان‌ها ضروری بوده است. تغییر زمان و نیز مقتضیات جامعه، تغییر در شیوه‌های آماده‌سازی معلم را ایجاب کرده است. رشد تربیت معلم در صفحات بعدی مورد بحث قرار گرفته است.

---

[1] Upanishadic period
[2] Buddhist period
[3] Medieval period
[4] Modern period

۲ الف-۲ تربیت معلم در هند قبل از استقلال

۲ الف-۲-۱ دورهٔ اوپانیشادیک

در هند بودائی معلم از مقام و موقعیت خاصی برخوردار بود. او مورداحترام جامعه بود و این نه‌تنها به دلیل دانش و فصل او بود؛ بلکه به خاطر صفات مغزی، قلبی و عملش نیز بود. «گورو»[۱] (استاد معنوی یا معلم) مظهر صفات خوب، چشمهٔ دانش و سرای معنویت بود. انتخاب و آماده‌سازی معلم با دقت زیادی انجام می‌شد.

طبق Rigveda[۲]، در گام نخست یک معلم انتخاب می‌شد و سپس به‌طور مؤثر تربیت شده یا کارآموزی می‌دید. معلم باید کری‌کولم‌های شناخته‌شده را گذرانده و قبل از اینکه اجازهٔ معلمی پیدا کند تمام وظایف یک «برهماچاری»[۳] را انجام می‌داد. معلمان باید برای تحقق بخشیدن به دانش تلاش می‌کردند و مورد استقبال و احترام فراوان قرار می‌گرفتند. طبقهٔ معلمان که بعداً به یک کاست به نام «برهمن‌ها»[۴] تبدیل شد، باگذشت زمان به دسته‌ها تقسیم شد و عظمت اولیهٔ خود را از دست داد. بعدها معلمان از کاست برهمنی بیرون شده و یک حرفهٔ موروثی را تشکیل دادند.

مانو[۵] خاطرنشان کرد که پسر معلم گاهی اوقات با تدریس به‌جای پدر به پدرش کمک می‌کرد. گاهی اوقات معلم توسط برخی از شاگردان مسن‌تر و تواناتر که نقش «دستیار معلم یا معلم یار»[۶] را بر عهده داشتند در کار خود کمک می‌شد. این «سیستم معلم یاری»[۷] که روشی برای آماده‌سازی تدریجی شاگردان برای ایفای نقش معلمی بود، دستاورد نظام تعلیم و تربیت باستانی بود.

تدریس در دورهٔ اوپانیشاد[۸] به دلیل توجه شخصی به شاگرد معروف بود. همان‌طور که کلمه Upanishad (نزدیک بنشین) بیان می‌کند، یک رابطهٔ صمیمی بین معلم و شاگر وجود داشت. آزادی پذیرش شاگرد در اختیار معلم بود؛ اما وقتی شاگردی را می‌پذیرفت، این وظیفهٔ اخلاقی او می‌شد که ببیند شاگرد رشد کرده است یا خیر. به همین ترتیب، یک شاگرد در

---

1 Guru

۲ Rigveda – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۳ Brahmachari– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

4 Brahmans

5 Manu

6 monitors

۷ monitorial system – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

8 Upanishadic period

انتخاب معلم خود آزادی داشت. دانش به‌صورت شفاهی منتقل می‌شد (چون نگارش بعدها رواج یافت) و توضیح، یکی از متودهای مهم تدریس بود.

متودهای مورداستفادهٔ معلمان توسط شاگردان تقلید و پذیرفته می‌شد و از نسلی از به نسل دیگر منتقل می‌شد. انتقال متودها از طریق شروع و تکرار ادامه می‌یافت. معلمان خوب متودهای خود را ابداع کردند و با مثال‌های روزمره موضوع را برای شاگردان، جالب و معنادار کردند. گوش دادن به‌کلمات گوینده، درک معنا، استدلال منجر به تعمیم، تائید توسط یک دوست یا معلم و به‌کارگیری؛ پنج مرحله برای درک معنای یک حقیقت مذهبی بود که در هند باستان انجام می‌شد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. ویژه‌گی‌های اصلی آماده‌سازی معلم در دورهٔ اوپانیشادیک چیست؟

۲ الف-۲-۲ دورهٔ بودائی‌ها

«نظام رهبانی»[۱] که یکی از ویژه‌گی‌های مهم «بودیزم» بود، ایجاب می‌کرد که هر شاگرد تازه‌کار در هنگام پذیرش، خود را تحت نظارت و راهنمایی یک «پیشوا یا استاد»[۲] قرار دهد. «مرید»[۳] با دقت فراوان یک آپاجایا را انتخاب می‌کرد و نهایت احترام را به او نشان می‌داد. آپاجایا از طرف خود مسؤولیت زیادی در قبال مرید تازه‌کار داشت.

مسؤولیت استاد ارائهٔ کمک‌های معنوی و ترویج یادگیری از طریق دین در میان شاگردان بود که از طریق تدریس، طرح پرسش از ایشان، موعظه و رهنمود محقق می‌شد. استاد باید به‌طور کامل از «مرید» مراقبت می‌کرد. اساتید علاوه بر «تلاوت شفاهی» از متودهای دیگری؛ مانند بیان، مناظره، بحث، پرسش و پاسخ، داستان و مثل استفاده می‌کردند. در «ویهارها»[۴] (معابد بودائی‌ها) و «مکتب‌های صومعه‌یی»[۵]، «هتو ویدیا»[۶] یا «متود استقرایی»[۷] اتخاذ می‌شد و ذهن مرید از طریق آن تربیت می‌شد. منطق به‌عنوان یکی از

---

۱ monastic system – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

2 Upajjhaya
3 Saddhiviharika
4 vihara
5 monastic schools
6 hetu vidya

۷ inductive method – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

موضوعاتی که به تیزتر شدن عقل و خطابه کمک می‌کرد مورد تأکید قرار می‌گرفت.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. در دورهٔ بودائی چه متودهایی برای رشد عقل مرید / شاگرد اتخاذ می‌شد؟

۲ الف-۲-۳ دورهٔ قرون‌وسطی

در «قرآن کریم» تعلیم و تربیت به‌عنوان یک فریضه مورد سفارش قرار گرفته است و در کشورهای اسلامی تعلیم و تربیت از احترام والا برخوردار بوده، معلمان و مربیان از احترام زیادی برخوردار بودند. حاکمان مسلمان در هند؛ «مکتب‌ها»، «کالج‌ها» (به نام مدرسه) و کتابخانه‌ها را در قلمرو خود تأسیس کردند. در مکتب‌ها که غالباً به مسجد متصل می‌شد، به شاگردان «قرآن کریم» آموزش داده می‌شد که باید آن را تلاوت می‌کردند. خواندن، نوشتن و حساب ساده نیز تدریس می‌شد. زبان تدریس فارسی بود؛ ولی فراگیری زبان عربی اجباری بود. در کالج‌ها علم نحو، بلاغت، منطق، کلام، متافیزیک، ادبیات، فقه و ساینس تدریس می‌گردید.

مدرسین مکتب‌ها اکثراً «مولوی‌ها» بودند؛ ولی در «مدرسه‌ها (کالج‌ها)» از افراد عالم استفاده می‌شد. متود آماده‌سازی معلمان بیشتر شبیه به همان چیزی بود که معلمان قدیمی انجام می‌دادند. معلمان خوب و با تجربه با نگاهی بصیر، شاگردان باهوش و با استعدادتر و تواناتر را شناسایی کرده و آن‌ها را به مربی‌گری می‌گماشتند تا در غیاب معلم، شاگردان خردسال را مراقبت و تدریس نمایند. به‌این‌ترتیب، سیستم معلم یاری در قرون‌وسطی نیز رواج داشت و متودی برای آماده‌سازی معلمان آینده بود. معلمان مورداحترام جامعه و شاگردان بودند.

در این دوره «با شتاب یادگرفتن»[۱] و «حفظ کردن»[۲] رواج داشت. متود تدریس شفاهی بود. معلمان «متود لکچر»[۳] را اتخاذ کردند. شاگردان تشویق شدند تا کتاب‌ها را مطالعه کنند. همچنین در دروس عملی مانند طبابت، صنف‌های عملی برگزار می‌شد. برای مضامینی؛ مانند دین، منطق، فلسفه و سیاست از «متود تحلیلی»[۴] و «متود استقرایی» نیز استفاده می‌شد. اگرچه برنامهٔ تخصصی تربیت معلم وجود نداشت؛ اما معلمان تصور روشنی از نقش و

---

[۱] Cramming– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] memorising

[۳] lecture method– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۴] Analytical method – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

کارکردهای خود و متودهایی که در تدریس باید دنبال کنند، داشتند.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. نظام تحصیلات عالی در دورهٔ قرون‌وسطی چگونه بود؟

۲ الف-۲-٤ دورهٔ جدید

پیش از ورود بریتانیایی‌ها به هند، مبلغان اروپایی ابتدا به تربیت «مبلغان مذهبی»[۱] پرداختند و سپس مؤسسات تربیت معلم را راه‌اندازی کردند. مبلغان دانمارکی یک «مکتب عادی»[۲] برای «کارآموزی معلمان» در سرامپور نزدیک کلکته تأسیس کردند. در مدراس، دکتر اندرو بل[۳] آزمایش «سیستم معلم یاری» را آغاز کرد که درعین‌حال اساس برنامهٔ تربیت معلم را تشکیل می‌داد و در انگلستان استفاده می‌شد و به سیستم بل-لنکستر معروف بود. آقای توماس وینسنت کمپبل[۴]، در یادداشت‌های خود به تاریخ ۱۷ آگوست ۱۸۲۳، این سیستم را ستایش کرد که به‌موجب آن از شاگردان ممتازتر خواسته می‌شد تا افراد کمتر پیشرفته را تدریس نمایند و این امر با استقبال خوبی در انگلستان مواجه شد.

سر مون‌رو[۵]، در یادداشت‌های مورخ ۱۳ دسامبر ۱۸۲۳، همین ایده‌ها را برای بهبود تربیت معلم ارائه کرد. او افزایش کمک‌هزینه و انواع سیلابس‌ها را برای معلمان هندو و مسلمان پیشنهاد کرد.

در ژوئن ۱۸۲۶، اولین «مکتب عادی» با مدیریت و با بودجهٔ دولت بریتانیا در مدراس راه‌اندازی شد. در ابتدا، معلمان را برای مکتب‌های منطقه آماده می‌کرد. بعدها، این «مکتب‌های عادی» به «کالج پرزیدنسی»[۶] تبدیل شدند. در سال ۱۸۴۷، بمبئی یک «مکتب عادی» را در «مؤسسه الفینستون»[۷] راه‌اندازی کرد و در سال ۱۸۴۹، کلکته نیز یک «مکتب عادی» داشت.

---

[۱] Scholars- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] normal school - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Dr. Andrew Bell

[4] Mr. Campbell

[5] Sir Munro

[۶] Presidency College - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[7] Elphinstone Institution

قطعنامه وود[۱]، ۱۸۵٤

یک سند تعلیمی و تربیتی مهم در ۱۹ ژولای ۱۸۵۴ منتشر شد. این سند به‌درستی مهم‌ترین سند در مورد تعلیم و تربیت زبان انگلیسی در هند نامیده می‌شود. پیشنهادهای بسیار ارزنده‌یی برای بهبود تربیت معلمان ارائه کرد. او پیشنهاد کرد که به افرادی که دارای استعداد تدریس بوده و مایل‌اند خود را وقف حرفهٔ استادی مکتب کنند، کمک‌هزینه داده شود.

موصوف در پیشنهاد تغییر در تربیت معلمان؛ به سیستم رایج در انگلستان اشاره کرد. وود، خواستار ایجاد «مکاتب کارآموزی»[۲] در هر یک از حوزه‌های حکومتی (presidency) در هند شد. وود پیشنهاد معرفی «سیستم شاگرد معلم»[۳] (همان‌طور که در انگلستان رایج بود) در هند و یک جایزه یا کمک‌هزینه به این شاگرد معلمان و معاش اندکی به استادان مکتبی که آن‌ها به آن وابسته بودند را پیشنهاد کرد. پس از اتمام موفقیت‌آمیز برنامهٔ کارآموزی به آن‌ها گواهینامه توزیع‌شده و استخدام می‌شدند؛ بنابراین؛ قطعنامهٔ وود انگیزهٔ کافی برای معلمان داوطلب ایجاد کرد. لرد دالهاوزی[۴]، فرماندار کل هند، اگرچه نگران بود، اجرای پیشنهاد وود را که تعدادی از «مکاتب عادی» را به وجود می‌آورد؛ منظور نمود.

قطعنامهٔ لرد استانلی[۵]، ۱۸۵۹

در سال ۱۹۵۹، لرد استنلی[۶]، وزیر امور خارجهٔ هند، در قطعنامهٔ خود به بررسی عملکرد قطعنامهٔ ۱۸۵۴ پرداخت. قطعنامهٔ بسیار تأکید کرد که دولت باید از استخدام معلمان از انگلیس خودداری کند و معلمان مکاتب محلی باید به‌صورت محلی در دسترس باشند.

کمیسیون تعلیم و تربیت هند، ۱۸۸۲

«کمیسیون تعلیم و تربیت هند» (کمیسیون هنتر)[۷] در سال ۱۸۸۲ توصیه کرد که یک

---

[۱] Wood's Despatch, 1854– این سند توسط چارلز وود (Charles Wood) که در آن زمان رئیس هیئت کنترول شرکت هند شرقی بریتانیا بود، تهیه و صادر شد.

[2] training schools

[۳] pupil teacher system – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] Lord Dalhousie

[5] Lord Stanley's Dispatch, 1859

[6] Lord Stanley

[7] The Sir William Hunter Commission

امتحان در اصول و «تمرین تدریس»[1] ایجاد شود که موفقیت در آن ازاین‌پس شرط استخدام دائمی به‌عنوان معلم در هر مکتب متوسطه، دولتی یا مکتب خصوصی کمک گیرنده باشد. نسبت به سایرین برای فارغ‌التحصیلان، کورس کوتاه‌تر کارآموزی پیشنهاد شد. کورس‌های پداگوژیکی برجسته‌تر شد. این امر همچنین منجر به افتتاح «مؤسسات کارآموزی» جدید شد و تا سال ۱۸۸۲؛ ۱۱۶ موسسهٔ تربیت معلم برای مردان و ۱۵ موسسه برای زنان وجود داشت.

بنابراین، در پایان قرن نوزدهم برخی از موارد ضروری در تربیت معلم ایجاد شد. کورس‌های پداگوژیکی جایگزین «تعلیم و تربیت عمومی»[2] شد، امتحانات و گواهینامه‌های در تربیت معلم تأسیس شد و بر جنبه‌های عملی در برنامه‌ریزی و تدریس تأکید گردید.

مصوبه‌های دولت هند در مورد سیاست تعلیمی و تربیتی، ۱۹۰٤

این‌یکی از مهم‌ترین اسناد تعلیمی و تربیتی بود که خط‌مشی‌های نظام تعلیمی و تربیتی آینده را تعیین می‌کرد. پیشنهادهای بسیار حیاتی که برای بهبود برنامهٔ تربیت معلم ارائه کرد این‌ها بودند:

a) کالج‌های کارآموزی[3]

در این قطعنامه آمده بود که اگر قرار است تعلیم و تربیت متوسطه بهبود یابد، معلمان باید در هنر تدریس؛ کارآموزی ببینند. پنج «کالج کارآموزی معلم» در مدراس، کورسئونگ، الله‌آباد، لاهور و جبل پور وجود داشت. افراد متوسط یا فارغ‌التحصیل می‌توانستند آرزومند پذیرش در این کالج‌ها باشند.

اصول کلی که قرار بود مؤسسات حرفه‌یی بر اساس آن‌ها ایجاد گردند، عبارت بودند از:

i. استخدام افراد با توانایی و تجربهٔ بیشتر در کارآموزی عالی،
ii. تجهیز خوب «کالج‌های حرفه‌یی»،
iii. مدت برنامه‌های آموزشی دو سال و برای فارغ‌التحصیلان یک سال باشد. این دوره شامل «آشنایی با اصولی که زیربنای هنر تدریس است» و تا حدی مهارت فنی در اجرای این هنر خواهد بود،
iv. این کورس به مدرک پوهنتونی یا دیپلم منجر می‌شود،
v. باید پیوند نزدیکی بین نظریه و عمل وجود داشته و «مکاتب تجربوی»[4] باید به یک کالج

[1] Practice-teaching – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
[2] General education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] training colleges
[4] practicing schools

متصل باشند. این مکاتب باید کاملاً مجهز به معلمان کارآموزی دیده باشند که شاگردان از آن‌ها الگوبرداری کنند. «مکاتب تجربوی» باید کتابخانه و موزیم خوبی داشته باشند. باید ارتباط تنگاتنگی بین کالج‌ها و مکتب وجود داشته باشد تا شاگردان از متودهای آموخته‌شده در کالج غافل نشوند. شاگردان باید گهگاه دوباره گرد هم آیند و کارکنان نظارت و مسؤولین «کالج حرفه‌یی» تلاش کنند تا نفوذ کالج در مکاتب احساس شود.

b) مکاتب کارآموزی

این قطعنامه بازگشایی «مکاتب کارآموزی» بیشتری را به‌ویژه در بنگال توصیه کرد. «مکاتب عادی»، بیشتر «مکاتب شبانه‌روزی» بودند که در آن‌ها شاگردان با تحصیلات بومی برای کارآموزی می‌آمدند و به آن‌ها کمک‌هزینه پرداخت می‌شد. آن‌ها «تعلیم و تربیت عمومی» را همراه با آموزش متودهای «تمرین تدریس» دریافت می‌کردند. این قطعنامه یک کورس حداقل دوساله را توصیه نموده، کورس‌های کارآموزی ویژهٔ معلمان مکاتب روستایی را ذکر کرد.

بنابراین، می‌توان مشاهده کرد که توصیه‌ها و پیشنهادهای قطعنامه از اهمیت بسیار بالایی برخوردار بوده است. برخی از پیشنهادهای مصوبه اجرا نشدند و چندین توصیه اجرا شدند، برخی تغییرات در حوزهٔ «کارآموزی معلمان» رخ داد. پوهنتون‌ها رشتهٔ «لیسانس تکنولوژی(B.T.)»[1] را برای معلمانِ فارغ‌التحصیل (دارای مدرک لیسانس)[2] ایجاد کردند. بازنگری و اصلاح سیلابس‌ها، بهبود امکانات و غیره از نتایج این قطعنامه بود.

قطعنامهٔ دولت هند در مورد سیاست تعلیمی و تربیتی، ۱۹۱۳

قطعنامهٔ دوم در مورد سیاست تعلیمی و تربیتی، ضعف نظام را مشخص کرده و اقدامات مفید بسیاری را در جهت بهبود تعلیم و تربیت ابتدایی پیشنهاد کرد. در این قطعنامه پیشنهادشده بود که معلمان از صنف پسرانی که قرار است به آن‌ها تدریس شود انتخاب شوند و باید امتحان زبان مادری دورهٔ متوسطه را پشت سر گذاشته و یک سال کارآموزی دیده باشند. کورس‌های دوره‌یی، تکراری و اصلاحی را برای معلمان پیشنهاد کرد. در این قطعنامه تأکید شده است که هیچ معلمی نباید بدون مدرک اجازهٔ تدریس داشته باشد و باید بین کارکنان «کالج‌های حرفه‌یی» تبادل‌نظر دائمی صورت گیرد و آن‌ها باید از کالج‌های مختلف بازدید کنند.

---

[1] Bachelor of Technology(B.Tech.)

[2] Undergraduate or Bachelor's degree or baccalaureate – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

کمیسیون پوهنتون کلکته، ۱۹۱۷

این کمیسیون، معروف به کمیسیون سدلر[۱] بوده، تمام جنبه‌های تحصیلات پوهنتون‌ها را مورد مطالعه قرار داد و گزارش پرحجم خود را در سال ۱۹۱۹ ارائه کرد. همچنین به برنامهٔ تربیت معلم اشاره کرد و توصیه‌های ارزشمندی ارائه کرد. به نارسایی‌های دردناک مؤسسات حرفه‌یی و «کیفیت» پایین کارآموزی ارائه‌شده در آن‌ها اشاره کرد. پیشنهاد شد که برنامهٔ کارآموزی نه‌تنها باید از کارآموز، یک معلم شایستهٔ صنف درسی؛ بلکه یک مدیر خوب نیز بسازد. کمیسیون پیشنهاد داد که «دپارتمنت تحصیلات تکمیلی بعد از لیسانس»[۲] در پوهنتون‌ها افتتاح شود، هر دپارتمنت با یک «استاد»[۳]، یک «ریدر»[۴] و تعدادی دستیار تجهیز شود و یک رشتهٔ «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)»[۵] ایجاد شود. تعلیم و تربیت به‌عنوان یک «مضمون اختیاری» در «تحصیلات لیسانس»[۶] و ماستری معرفی گردد.

توصیه‌های کمیسیون سدلر تأثیر مفیدی بر برنامهٔ «کارآموزی معلمان» در هند داشت. پوهنتون میسور در سال ۱۹۲۵ یک پوهنځی تعلیم و تربیت راه‌اندازی کرد.

کمیتهٔ هارتوگ، ۱۹۲۹

کار آغازشده توسط کمیسیون سدلر بیشتر توسط کمیتهٔ هارتوگ[۷] ادامه یافت. کمیته در درجهٔ اول به تعلیم و تربیت ابتدایی توجه داشت؛ اما توصیه‌های گسترده‌یی برای «کارآموزی معلمان» نیز ارائه کرد. به‌درستی مشاهده شد که موفقیت تربیت معلم به «کیفیت» کارآموزی، جایگاه و دستمزد معلمان بسته‌گی دارد. پیشنهاد شد که معلمان مناطق روستایی باید از افراد نزدیک به جامعهٔ روستایی انتخاب شوند. همچنین افزود که دورهٔ کارآموزی بسیار کوتاه بوده، کری‌کولم بسیار محدود و کادر تدریسی فاقد صلاحیت کافی بودند.

کمیته پیشنهاد کرد که برای روشن کردن زنده‌گی و بهبود کار معلمان؛ مجلات به زبان بومی، کورس‌های بازآموزی، کنفرانس‌ها و جلسات انجمن معلمان می‌توانند بسیار مفید باشند.

---

[1] Sadler Commission

[۲] Postgraduate department – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] professor

[۴] A Reader – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[5] Master of Education (M.Ed.)

[۶] Graduation – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[7] The Hartog Committee, 1929

کمیته برای معلمان دورهٔ متوسطه نیز همین پیشنهادها را داشت.

باکار بر روی توصیه‌های کمیسیون سدلر، ۱۳ پوهنتون از ۱۸ پوهنتون، پوهنځی‌های تعلیم و تربیت را راه‌اندازی کردند. کالج لیدی ایروین[۱] در دهلی‌نو راه‌اندازی شد. در سال ۱۹۳۲ پوهنتون آندرا رشتهٔ جدیدی را در تحصیلات «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)»[۲] راه‌اندازی کرد. در سال ۱۹۳۶ بمبئی تحصیلات «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.» را ایجاد کرد.

برخی تغییرات مهم دیگر درزمینهٔ تعلیم و تربیت نیز در دههٔ سی رخ داد. «شورای مرکزی مشاورهٔ تعلیم و تربیت»[۳] احیا شد. در سال ۱۹۳۷ «تعلیم و تربیت بنیانی»[۴] توسط ماهاتما گاندی افتتاح شد که منجر به «کارآموزی معلمان» برای مکاتب ابتدایی شد. در سال ۱۹۳۸، یک «کالج کارآموزی ابتدایی»[۵] در الله‌آباد راه‌اندازی شد و در سال ۱۹۳۸، «مکتب کارآموزی ویدیامندیر»[۶] در واردها راه‌اندازی شد.

گزارش ابوت وود[۷]

گزارش ارائه‌شده در سال ۱۹۳۷ نقطه عطفی دوباره درزمینهٔ تعلیم و تربیت بود. در درجهٔ اول جایگاه «تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌یی»[۸] را تجزیه‌وتحلیل کرد و پیشنهادهای ارزشمندی در مورد تربیت معلم ارائه کرد. بر اساس این گزارش، مدت کارآموزی باید ۳ سال باشد تا شاگرد بتواند به «تعلیم و تربیت عمومی» در کنار «کارآموزی حرفه‌یی»[۹] ادامه دهد. همچنین یک «کورس بازآموزی»[۱۰] دانش را برای معلمان پیشنهاد کرد تا بتواند تجربهٔ وسیع‌تری کسب کنند.

درصد معلمان کارآموزی دیده از ۵۶/۸ درصد در سال ۱۹۳۷ به ۶۳/۳ درصد در سال ۱۹۴۲ بهبود یافت. در سال ۱۹۴۱، ۶۱۲ «مکتب عادی» وجود داشت که از این تعداد ۳۷۶ مکتب برای مردان و ۲۳۶ مکتب برای زنان بود. این مکاتب یک یا دو سال کارآموزی می‌دادند. ۲۵ کالج کارآموزی برای فارغ‌التحصیلان وجود داشت که برای پاسخگویی به نیازهای زمان کافی نبود. در

---

[1] Irwin College
[2] Bachelor of Education (B.Ed.) degree
[3] Central Advisory Board of Education
[4] Basic Education
[5] Basic Training College
[6] Vidyamandir Training School
[7] The Abbott-Wood Report

[۸] vocational education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[9] professional training

[۱۰] refresher course– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

سال ۱۹۴۱، کالج معلمی ویدیا باوان در راجستان و کالج تعلیم و تربیت تیلاک در پونه راه‌اندازی شد. بمبئی در همان سال در شروع تحصیلات «دکترای تعلیم و تربیت (EdD)»[۱] پیشگام شد.

گزارش سرجینت[۲]، ۱۹٤٤

در سال ۱۹۴۴، «هیئت مشاوران مرکزی تعلیم و تربیت (CABE)[۳]» طرحی از تعلیم و تربیت «توسعهٔ تعلیم و تربیت پس از جنگ در هند» را ارائه کرد که به‌عنوان «گزارش سرجینت» شناخته می‌شود. این طرح یک پلان تعلیم و تربیت گسترده بود. پیشنهادهای عملی برای برنامهٔ «کارآموزی معلمان» ارائه کرد.

توصیه نمود که پسران و دختران مناسب پس از مقطع لیسه به حرفهٔ معلمی وارد شوند. کارآموزی عملی باید ارائه شود، کورس‌های یادآوری دانش، برنامه‌ریزی شود و امکانات تحقیقاتی فراهم شود.

این گزارش، یک کورس دوساله برای مکاتب پیش از ابتدایی و «مکاتبی که از صنف یازدهم فارغ می‌دهند»[۴] و یک کورس سه‌ساله برای «مکاتبی که از صنف ۱۲ فارغ می‌دهند»[۵] پیشنهاد کرد. قرار بود معلمان فارغ‌التحصیل نشده؛ در لیسه‌ها به کورس کارآموزی دوساله و فارغ‌التحصیلان؛ به کورس کارآموزی یک‌ساله بروند. سال اول کارآموزی دوساله باید به مطالعهٔ مضامین عمومی و تخصصی اختصاص یابد. باید بازدید از مکاتب، بحث‌ها و تجارب دیگر حمایت شود تا علاقهٔ کارآموز به تعلیم و تربیت را برانگیزد. برای جذب معلمان بهتر، مقیاس‌های دستمزد تجدیدنظر شده را برای همه دسته‌های معلمان پیشنهاد کرد.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. چرا قطعنامه وود به‌عنوان یک سند مهم تعلیم و تربیت در نظر گرفته می‌شود؟
۲. توصیه‌های قطعنامه وود در رابطه با تربیت معلم چه بود؟
۳. آیا قطعنامه دولت هند در مورد سیاست تعلیم و تربیت در سال ۱۹۰۴ هنوز به قوت خود باقی است؟
۴. تأثیر گزارش‌های کمیته‌های سدلر و هارتوگ چه بود؟

---

[1] Doctor of Education (Edd) or a Doctor of Philosophy (PhD)
[2] Sergeant Report
[3] Central Advisory Board of Education (CABE)
[4] junior Basic schools
[5] senior basic schools

۲ الف-۲-۵ خلاصه و جمع‌بندی

بر اساس Rigveda، یک معلم انتخاب می‌شد و سپس به‌طور مؤثر تعلیم و تربیت می‌دید یا کارآموزی می‌دید. تدریس در دورهٔ اوپانیشاد به دلیل توجه شخصی به شاگرد معروف بود. آزادی پذیرش شاگرد در اختیار معلم بود و مرید یا شاگرد آزادی انتخاب استاد خود را داشت. «تبیین شفاهی» یکی از متودهای مهم تدریس بود. متودهای مورداستفادهٔ معلمان توسط شاگردان تقلید و اتخاذ می‌شد و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شد.

«نظام رهبانی» یکی از ویژه‌گی‌های مهم «بودیزم» بود و مستلزم آن بود که هر مرید تازه‌کار، در هنگام پذیرش، خود را تحت نظارت و راهنمایی یک پیشوا قرار دهد. «سیستم معلم یاری» در قرون‌وسطی نیز رواج داشت و روشی برای آماده‌سازی معلمان آینده بود. معلمان مورد اعزاز و احترام جامعه و شاگردان بودند.

دورهٔ جدید توسط بریتانیایی‌ها در هند مشخص شد. کمیته‌های مختلفی تشکیل شد که به سیستم تربیت معلم نگاه می‌کردند. از میان آن‌ها، پیغام وود، قطعنامهٔ دولت هند در مورد سیاست تعلیمی و تربیتی در سال ۱۹۰۴ و کمیته‌های سدلر و هارتوگ توصیه‌های اساسی ارائه کردند که برای زمان حاضر نیز مناسب هستند.

تمرینات پایان فصل

۱. رشد تربیت معلم را در دورهٔ بودائی دنبال کنید و ارتباط آن را با امروز بررسی کنید.
۲. رشد تربیت معلم را در دورهٔ قرون‌وسطی دنبال کنید.
۳. رشد تربیت معلم در دورهٔ جدید چگونه آشکارشده است؟ به‌طور انتقادی بررسی کنید.
۴. ارتباط برخی از توصیه‌های ارائه‌شده در دورهٔ قبل از استقلال برای تربیت معلم را توضیح دهید.

مطالعهٔ پیشنهادی

1. Singh, L.C. (1990) Teacher Education in India: A Resource Book, Delhi, NCERT.

2. Mohanty, J. (2003) Teacher Education New Delhi, Deep and Deep Publications Pvt. Ltd.

۲ب

تربیت معلم در هند پس از استقلال

ساختار فصل:

۲ ب –۰ اهداف عینی

۲ ب –۱ مقدمه

۲ ب –۲ تربیت معلم در هند پس از استقلال

۲ ب – ۲–۱	کمیسیون تعلیم و تربیت پوهنتون
۲ ب – ۲–۲	دورهٔ برنامه‌ریزی در دههٔ پنجاه
۲ ب – ۲–۳	کمیسیون تعلیم و تربیت متوسطه
۲ ب – ۲–۴	دورهٔ برنامه‌ریزی در دههٔ شصت
۲ ب – ۲–۵	کمیسیون کوتاری
۲ ب – ۲–۶	دورهٔ برنامه‌ریزی در دههٔ هفتاد
۲ ب – ۲–۷	دورهٔ برنامه‌ریزی در دههٔ هشتاد
۲ ب – ۲–۸	چالش‌های سیاست تعلیم و تربیت
۲ ب – ۲–۹	دههٔ نود
۲ ب – ۲–۱۰	دو هزار

۲ ب– ۰ اهداف عینی

شاگردان پس از مطالعهٔ این فصل قادر خواهند بود:

۱ از سیستم تعلیم و تربیت و آماده‌سازی معلمان در دورهٔ پس از استقلال آگاهی کسب کنند.

۲ ارتباط توصیه‌های ارائه‌شده در طول دوره‌های برنامه‌ریزی را درک کنید.

۲ ب-۱ مقدمه

پس از استقلال، موقعیت‌های نوظهور اجتماعی-اقتصادی و سیاسی بر وضعیت ملی تربیت معلم تأثیر گذاشت. دولت هند کمیته‌ها و کمیسیون‌های مختلفی را برای رسیده‌گی به مسایل خاص تعلیم و تربیت به‌طورکلی و تربیت معلم به‌طور خاص تشکیل داد. تعداد زیادی از معلمان کارآموزی ندیده بودند و تلاش شد تا عقب‌مانده‌گی‌ها اصلاح شود. دغدغهٔ اصلی تربیت معلم هم «کیفیت» و هم کمیت بود. در سال ۱۹۴۸، «مؤسسهٔ مرکزی تعلیم و تربیت»[1] در دهلی تأسیس شد و «کالج کارآموزی دولتی» در الله‌آباد به موسسهٔ پداگوژی مرکزی تبدیل شد.

۲ ب-۲ تربیت معلم در هند پس از استقلال

۲ب-۲-۱ کمیسیون تعلیم و تربیت پوهنتون (۱۹٤۸-٤۹)

درست پس از استقلال، «کمیسیون تعلیم و تربیت پوهنتون» به ریاست دکتر اس. راداکریشنان[2] تأسیس شد. کمیسیون گزارش خود را در سال ۱۹۴۹ ارائه کرد. کمیسیون مشاهده کرد که هیچ تفاوتی در مقالات نظری ارائه‌شده در کالج‌های مختلف «کارآموزی معلم» وجود ندارد؛ اما در عمل و رفتار آن‌ها تفاوت زیادی وجود داشت. تعداد جلسات درس تحت نظارت از ده تا شصت جلسه متغیر بود و نوع «تمرین تدریس» و تدریس به شاگردان از یک صنف به صنف دیگر متفاوت بود.

کمیسیون مشاهده کرد که «کالج‌های کارآموزی معلم» هیچ جهت‌گیری اساسی در زمینه‌های ضروری ندارند. برای بهبود «کارآموزی معلمان» پیشنهاد شد که مربیان معلم باید از زاویهٔ دیگری به‌کل کورس نگاه کنند؛ به‌طوری‌که: نظریه و عمل پشتیبان یکدیگر بوده، پیروی هوشمندانه از روش‌های تجربی باید انجام شود. مربیان معلم از میان افرادی که تجربهٔ دست‌اول تدریس در مکاتب را دارند، استخدام شوند. کورس‌های نظری تعلیم و تربیت باید انعطاف‌پذیر و سازگار با شرایط محلی باشند. آثار بدیع اساتید و مدرسان تعلیم و تربیت نباید دچار انزوا و فقدان برنامه‌ریزی بین پوهنتونی شود.

---

[1] Central Institute of Education
[2] Dr. S. Radhakrishnan

۲ب-۲-۲ دورهٔ برنامه‌ریزی در دههٔ پنجاه

در سال ۱۹۵۰ اولین «کنفرانس کالج‌های کارآموزی در هند» در بارودا برگزار شد و تبادل‌نظر صورت گرفت. در این کنفرانس برنامه‌ها و عملکرد «کالج‌های کارآموزی» مورد بحث قرار گرفت.

در سال بعد، یعنی ۱۹۵۱، دومین کنفرانس سرتاسری هند در میسور برگزار شد. این کنفرانس برنامهٔ «کارآموزی معلمان» را در منظری وسیع‌تر مورد بحث قرار داد و پیشنهاد کرد که اصطلاح «تعلیم و تربیت» جایگزین «کارآموزی» شده و دامنهٔ آن را گسترش دهند. در همان سال، یک «کورس تعلیم و تربیت تابستانی شش هفته‌یی برای معلمان کالج» در میسور سازمان‌دهی شد. سیلابس‌های تربیت معلم تجدیدنظر شد، زمینه‌های جدید تخصصی اضافه شد و کار عملی بهبود یافت. کارگاه‌ها، سمینارها و کنفرانس‌هایی در مورد تربیت معلم برگزار شدند.

۲ب-۲-۳ کمیسیون تعلیم و تربیت متوسطه (۱۹۵۲-۵۳)

یکی از اتفاقات مهم دههٔ طرح گزارش «کمیسیون تعلیم و تربیت متوسطه» بود. مشکلات معلمان و برنامهٔ کارآموزی را عمیقاً تجزیه‌وتحلیل کرد. در این بیانیه تأکید شد که مهم‌ترین عامل در بازسازی تعلیم و تربیت؛ معلم است، از قبیل ویژه‌گی‌های فردی وی، صلاحیت‌های تعلیمی و تربیتی وی، کارآموزی تخصصی وی و جایگاهی که وی در مکتب و همچنین در جامعه دارد؛ بنابراین کمیسیون در مورد همه این جنبه‌ها توصیه‌هایی ارائه داد و سه نوع «موسسهٔ کارآموزی معلم» را شناسایی کرد: «کارآموزی معلمان ابتدایی»، «مؤسسهٔ تربیت معلمان متوسطه» و «کالج‌های کارآموزی».

دو نوع مؤسسه را پیشنهاد کرد:

(۱) برای کسانی که گواهی پایان تحصیل مکتب را گرفته‌اند و دورهٔ کارآموزی آن‌ها دو سال است،
(۲) برای فارغ‌التحصیلان که در حال حاضر یک سال تحصیلی؛ اما به‌عنوان یک برنامهٔ طولانی‌مدت به دو سال تحصیلی تمدیدشده است.

«مؤسسات کارآموزی» فارغ‌التحصیل دهنده باید به رسمیت شناخته‌شده و توسط پوهنتون‌هایی که مدرک فراغت را اعطا می‌کنند، اداره شوند، درحالی‌که «مؤسسات کارآموزی دورهٔ متوسطه» باید تحت کنترول هیئت جداگانه‌یی باشند. کمیسیون، کارآموزی در

«فعالیت‌های متمم کری‌کولم»[۱]، «کورس‌های یادآوری دانش» و کار تحقیقاتی را برای درجهٔ «ماستر تعلیم و تربیت (M.Ed.)» توصیه کرد. برای پذیرش در مقطع «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)»، پس از فارغ‌التحصیلی از مقطع «لیسانس در رشتهٔ تعلیم و تربیت (B.Ed.)»، سه سال سابقهٔ تدریس توصیه شده بود.

اشتیاق به سمینارها، کارگاه‌ها و غیره منجر به تأسیس «مراکز تمدید و ترویج»[۲] شد. در سال ۱۹۹۵ «شورای تعلیم و تربیت متوسطه سرتاسری هند»[۳] تأسیس شد. شورا از طریق «مراکز ترویج» خود در تعلیم و تربیت خدمات ارائه می‌کرد. در سال ۱۹۵۷، «شورای تعلیم و تربیت ابتدایی سرتاسری هند»[۴] تشکیل شد.

برنامهٔ پنج‌سالهٔ دوم در ۱۹۵۵–۱۹۵۶ راه‌اندازی شد و در نظر گرفته شد که ۶۸ درصد از معلمان تا سال ۱۹۶۰ کارآموزی ببینند. مبلغ ۱۷ کرور روپیه برای افزایش امکانات کارآموزی تخصیص داده شد. در سال ۱۹۵۱ تمام شوراهای تعلیم و تربیت متوسطه هند «واحد اصلاح امتحانات»[۵] را تأسیس کردند. «ادارهٔ برنامهٔ ترویج تعلیم و تربیت متوسطه»[۶] در سال ۱۹۵۹ برای هماهنگی و اجرای «برنامه‌های تکمیلی»[۷] راه‌اندازی شد. در همان سال «مؤسسه مرکزی زبان انگلیسی»[۸] در حیدرآباد تأسیس شد تا معلمان را به زبان انگلیسی تربیت کند و تحقیقاتی در این زمینهٔ انجام دهد.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱ توصیه‌های «کمیسیون تعلیم و تربیت پوهنتون (۱۹۴۸)» و «کمیسیون تعلیم و تربیت متوسطه» در رابطه با تربیت معلم چیست؟

۲ب-۲-٤ دههٔ شصت

اولین «سمینار ملی در مورد تربیت معلم ابتدایی» در اکتبر ۱۹۶۹ برگزار شد. یافته‌های

---

[۱] Co-curricular activities– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Extension centres– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] All India Council for Secondary Education

[4] All India Council for Elementary Education

[5] Examination Reform Unit

[6] The Directorate of Extension Programme for secondary education

[7] extension programs

[8] Central Institute of English

این سمینار در گزارش کمیسیون مطالعاتی در مورد کارآموزی برای تعلیم و تربیت ابتدایی ارائه شد. یافته‌ها نشان‌دهندۀ وضعیت غم‌انگیزی بود. مؤسسات دارای کارکنان و تجهیز ناکافی بودند و هر معلم باید کارآموزی ببیند و دولت ایالتی باید برنامۀ چند مرحله‌یی برای دستیابی به اهداف برنامه‌ریزی کند. انتخاب برخی «مؤسسات کارآموزی» به‌عنوان مدل‌هایی برای رشد تربیت معلم ابتدایی توصیه شد. ظرفیت بهینۀ «مؤسسات کارآموزی» باید ۲۰۰ کارآموز باشد. توصیه شد که معلمان مکاتب ابتدایی نیز باید در «برنامه‌های تکمیلی» گنجانده شوند. از راه‌اندازی مؤسسات تعلیم و تربیت دولتی حمایت کرد. در طی سال‌های ۱۹۶۲–۱۹۶۳ «مراکز کارآموزی تکمیلی»[1] در مؤسسات تربیت معلم ابتدایی شروع به کارکردند. مؤسسات تعلیم و تربیت دولتی در سال ۱۹۶۴ تأسیس شدند و یک «دپارتمنت تربیت معلم» در مؤسسه ملی تعلیم و تربیت تأسیس شد.

در این دوره، «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» در سال ۱۹۶۱ تأسیس شد. هدف آن ارتقای تعلیم و تربیت مکاتب به کارآموزی، پژوهش، انتشار و هماهنگی بود. «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» چهار کالج منطقه‌یی تعلیم و تربیت را در اجمیر، میسور، بوپال و بوبانسوار تأسیس کرد.

در سال ۱۹۶۱ «کمیتۀ برنامه‌ریزی پروژه‌ها (COPP)»[2] یک گروه مطالعاتی را برای پلان‌های تعلیم و تربیت منتخب تشکیل داد که گزارش خود را در مورد کارآموزی در سال ۱۹۶۴ ارائه کرد. یافته‌های کمیته این بود که «مؤسسات کارآموزی معلم» سهم ناچیزی در تفکر تعلیم و تربیت دارند، «کالج‌های کارآموزی» از امکانات آزمایشگاهی و تجهیزات تدریسی ناکافی برخوردار بودند. عملاً جایی برای آزمایش و نوآوری در برنامۀ تربیت معلم وجود نداشت. این مشاهدات تکان‌دهنده اما درست بودند.

«مرکز مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (CASE)»[3] توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»[4] در «پوهنځی تعلیم و تربیت و روانشناسی» در «پوهنتون مهاراجا سایاجیرائو بارودا»[5] گجرات راه‌اندازی شد. در سال ۱۹۶۴، در هفتمین کنفرانس «انجمن کالج‌های معلمان هند»، پیشنهاد شد که کالج‌های جامعی راه‌اندازی شود تا شکاف بین

---

[1] Extension Training Centres
[2] Committee on Plan Projects (COPP)
3 Center for Advanced Studies in Education(CASE)
[4] University Grants Commission(UGC)
[5] Maharaja Sayajirao University of Baroda

«مؤسسات کارآموزی معلمان ابتدایی و متوسطه» را پر کند. کنفرانس راه‌اندازی یک «شورای دولتی تربیت معلم» را توصیه کرد.

۲ب-۲-۵ کمیسیون کوتهاری (۱۹٦٤-٦٦)

در سال ۱۹۶۴ یک «کمیسیون تعلیم و تربیت» توسط دولت هند به ریاست دکتر دی. اس. کوتهاری[1] برای مشاوره در مورد ساختار تعلیم و تربیت تشکیل شد. کمیسیون مشاهده کرد که یک برنامهٔ صحیح «تعلیم و تربیت حرفه‌یی» برای معلمان برای بهبود کیفی تعلیم و تربیت ضروری است. کمیسیون به ضعف سیستم موجود اشاره کرد و راه‌هایی را برای بهبود آن پیشنهاد کرد. توصیه نمود که انزوای «کالج‌های کارآموزی معلم» از پوهنتون‌ها، مکاتب و خود کالج‌ها برداشته شود. راه‌ها و روش‌های انجام این کار را مشخص کرد. برای ارتقای کیفی، مضمون محوری و معرفی «کورس‌های تلفیقی تعلیم و تربیت عمومی و حرفه‌یی» را توصیه کرد. راه‌هایی برای ارتقای «کیفیت» مربیان معلم پیشنهاد کرد. به دولت‌های ایالتی توصیه کرد که طرحی را برای گسترش امکانات کارآموزی آماده کنند.

کمیسیون به‌درستی مشکلات تربیت معلم را تشخیص داد و راه‌حل‌های عملی را پیشنهاد کرد. درنتیجهٔ پیشنهادهای «کمیسیون تعلیم و تربیت» در سال‌های ۶۴-۱۹۶۶ تغییراتی در «کارآموزی معلمان» ایجاد شد. رشتهٔ «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» در پوهنتون‌های علیگر، کانپور و کروکوشیترا و برخی دیگر معرفی شد. برخی از پوهنتون‌ها «مکاتب تابستانی» و «کورس‌های مکاتبه‌یی»[2] را برای پاسخگویی به معوقات معلمان کارآموزی ندیده و برخی از ایالت‌ها «شوراهای دولتی تربیت معلم»[3] را معرفی کردند. این تغییرات گام‌های خوشایند درزمینهٔ «کارآموزی معلم» بود و انتظار می‌رفت پاسخگوی نیازهای این حوزه باشد.

کمیسیون برنامه‌ریزی در برنامهٔ پنج‌ساله چهارم (۱۹٦۹-۱۹۷٤) بر بهبود «کیفیت» تربیت معلم، «کارآموزی معلمان زن» و «کارآموزی معلمان از جوامع قبیله‌یی»، «کارآموزی معلمان ساینس و ریاضیات» برای طبقات متوسط و سازمان‌دهی تعلیم و تربیت حین خدمت تأکید کرد. «کورس‌های مکاتبه‌یی» را برای «کارآموزی معلمان حین خدمت»، پیشنهاد کرد. این کمیسیون هماهنگی بیشتر بین «شورای ملی تحقیقات تعلیم و

---

[1] D.S. Kothari

[2] correspondence courses – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] State Boards.of Teacher Education.

تربیت و کارآموزی (NCERT)» و «مؤسسات تعلیم و تربیت ایالتی (SIEs)»[1] را برای بهبود کیفی تعلیم و تربیت مکاتب، توصیه کرد. همچنین برنامه‌های تعلیم و تربیت را برای مربیان معلم پیشنهاد کرد.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. چرا «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» و «مرکز مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (CASE)» تأسیس شدند؟
۲. توصیه‌های «کمیسیون تعلیم و تربیت (۱۹۶۴–۱۹۶۶)» در رابطه با تربیت معلم چه بود؟

۲ب-۲-٦ دهۀ هفتاد

در دهۀ هفتاد بر اجرای الگوی جدید تعلیم و تربیت یعنی الگوی ۱۰+۲+۳ تأکید زیادی شد. این امر مستلزم بازنگری و اصلاحات در تربیت معلم بود. در سال ۱۹۷۳، گامی متهورانه و جسورانه توسط دولت هند برداشته شد. «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» را راه‌اندازی کرد که قرار بود به‌عنوان یک نهاد مشاورۀ ملی برای تربیت معلم کار کند. «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» یک کری‌کولم برای آماده‌سازی معلمان برای الگوی جدید ۱۰+۲ تهیه کرد. کری‌کولم جدید «وظیفه محور»[2] بود. در چارچوب، پیش‌بینی‌شده بود که معلم باید در داخل و خارج از صنف نقش رهبر را ایفا کند، به‌عنوان عامل تغییر اجتماعی، اقدامی را برای دگرگونی جامعه آغاز کند و از این طریق به هدف کلی توسعۀ ملی کمک کند. این چارچوب اهداف عینی تربیت معلم را با عبارات بسیار روشن تعریف کرد، رابطه با جامعه را توسعه داد، بر «کار مولد مفید اجتماعی (SUPW)»[3] تأکید و تدوین کرد و نقش و کارکردهای معلم را در جامعۀ نوظهور هند تعریف کرد.

جلسۀ مشترک اعضای هیئت‌رئیسه «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» و «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در مورد تربیت معلم در سال ۱۹۷۶ تشکیل شد و یک مقالۀ رویکردی در مورد تربیت معلم تهیه کرد. «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» برنامه‌هایی را برای «کارآموزی معلمان شاغل»، از طریق شبکه‌یی از

[1] State Institutes of Education (SIEs)
[2] task-oriented
[3] Socially Useful Productive Work (SUPW)

مراکز «تعلیم و تربیت مداوم»[۱]، توسعه داد.

در سال ۱۹۷۵، از طریق چهل و دومین متمم قانون اساسی، تعلیم و تربیت به «فهرست هم‌زمان»[۲] اضافه شد. به دلیل تغییر دولت در مرکز، این امر تعهدی را به تعلیم و تربیت ایجاد کرد و برخی تغییرات مهم در دهه هشتاد میلادی مشاهده شد.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. چرا «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» تأسیس شد؟

۲ب-۲-۷ دههٔ هشتاد

«سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)»[۳] و «برنامهٔ عمل (POA)»[۴]

دولت هند در سال ۱۹۸۳ دو کمیسیون ملی معلمان را تشکیل داد. یکی برای رسیده‌گی به مسایل مربوط به معلمان در مرحلهٔ مکتب و دیگری برای معلمان در تحصیلات عالی. هر دو کمیسیون از اهداف عینی حرفهٔ معلمی تا بنیاد ملی رفاه معلم، ضوابط و ارجاعات بسیار گسترده‌یی داشتند. این کمیسیون‌ها با اقشار جامعه دیدار کردند و دیدگاه‌های خود را در خصوص بهبود جامعهٔ تدریسی مطرح کردند.

۲ب-۲-۸ چالش‌ها برای سیاست تعلیم و تربیت

در آگوست ۱۹۸۵، دولت هند سندی با عنوان «چالش تعلیم و تربیت: دیدگاه سیاستی»[5] ارائه کرد. این سند سیستم تعلیم و تربیت را پیش‌بینی می‌کرد که جوانان را برای قرن بیست و یکم آماده می‌کرد. این سند، عملکرد معلمان را به‌عنوان مهم‌ترین ورودی در حوزه تعلیم و تربیت به رسمیت شناخت؛ اما از اینکه بخش عمده‌یی از تربیت معلمان نامربوط بوده، روش‌های گزینش و سیستم‌های استخدام نامناسب هستند و تدریس آخرین انتخاب در بازار کار است، ابراز تأسف کرد. در سازمان‌دهی مجدد برنامه تربیت معلم و تعلیم و تربیت ضمن خدمت، بر استعداد تدریس در داوطلبان تأکید شد. این سند به‌طور گسترده در کشور مورد

---

[۱] continuing Education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Concurrent list – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] National Policy on education (NPE)

[4] Programme of action (POA)

[5] The Challenge of Education: A Policy Perspective

بحث و بررسی قرار گرفت و توصیه‌های متصدیان تعلیم و تربیت، متفکران و کارگران به دولت هند برای گنجاندن در سیاست تعلیم و تربیت، ۱۹۸۶ ارائه شد. بر اساس «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)»، بر برنامهٔ تربیت معلم تأکید شد. «مکاتب کارآموزی» به «مؤسسه‌های تعلیم و تربیت و کارآموزی ولسوالی (DIETs)»[1] و «کالج‌های کارآموزی» به «کالج‌های تربیت معلم (CTEs)»[2] و «مؤسسه‌های مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (IASEs)»[3] ارتقا یافتند. در «مؤسسه‌های مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (IASEs)» مقرراتی برای تحقیق و نوآوری وجود داشت. «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)» بازنگری شدهٔ، ۱۹۹۲، نیز بر عملکرد مؤسسات تربیت معلم تأکید داشت.

بر اساس «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)» و «برنامهٔ عمل (POA) (۱۹۸۶ و ۱۹۹۲)»، هم ازنظر زیرساخت و هم «نحوهٔ اجرای عملی کری‌کولم»؛ پیشرفت صورت گرفته بود. پول زیادی برای بهبود زیرساخت‌ها و سازمان‌دهی برنامه‌های مختلف خدماتی هزینه می‌شد. در سال ۹۸-۱۹۹۹، ۴۵ «مؤسسهٔ تعلیم و تربیت و کارآموزی ناحیه»، ۷۶ «کالج تربیت معلم (CTE)» و ۳۴ «مؤسسهٔ مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (IASEs)» وجود داشت؛ اما تأثیر همهٔ این‌ها بر بهبود «کیفیت» تربیت معلم بسیار ناچیز بود. همچنین، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» سعی کرده است هنجارها و شرایط را برای به رسمیت شناختن این مؤسسات تعلیمی و تربیتی وضع کند. در طول سال ۱۹۹۸-۱۹۹۹، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»؛ ۲۴۲۶ درخواست از «مؤسسات کارآموزی» موجود برای شناخت و برگزاری کورس‌های «کارآموزی معلم» دریافت کرد. متعاقباً علاوه بر ۱۲۹۴ مؤسسه، ۴۰۸ مؤسسه به رسمیت شناخته شد. به همین ترتیب، ۱۳۴۹ درخواست برای راه‌اندازی مؤسسات و کورس‌های جدید دریافت شد. تنها ۲۷۷ موسسه یا کورس جدید به رسمیت شناخته شد. علاوه بر این، به ۱۰۳۵ موسسه شناسایی موقت اعطا شد.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. سند «چالش تعلیم و تربیت: چشم‌انداز سیاستی» (۱۹۸۵) چه چیزی را برای تربیت معلم در نظر گرفته است؟

[1] District Institutes of Education and Training (DIETS)
[2] Colleges of Teacher Education (CTEs)
[3] Institutes of Advanced Studies in Education (IASEs)

۲. با توجه به تربیت معلم، چرا سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE) یک سند مهم در نظر گرفته می‌شود؟

۲ب-۲-۹ دهۀ نود

در طول دهۀ ۱۹۹۰ سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE) توسط کمیتۀ آچاریا رامامورتی[۱] مورد بازنگری قرار گرفت و رویکردی انسانی به تعلیم و تربیت با تأکید بیشتر بر «تربیت ارزش‌گرا»[۲] ارائه داد. همچنین شاهد ظهور «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» به‌عنوان یک نهاد قانونی دولت هند بود؛ زمانی که قانون «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در سال ۱۹۹۳ توسط پارلمان تصویب شد. «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در ۱۷ آگوست ۱۹۹۵ برای رشد برنامه‌ریزی‌شده و هماهنگ سیستم تربیت معلم در سراسر کشور اجرایی شد. سیاست «آزادسازی اقتصادی»، «خصوصی‌سازی» و «جهانی‌شدن» در این دوره؛ زمانی آغاز شد که بازار هند به روی خارجی‌ها باز شده و تجارت آزاد تشویق می‌شد.

۲ب-۲-۱۰ دو هزار

دهۀ اول قرن بیست و یکم امتیاز «سیاست آزادسازی» را داشت که در اوایل دهۀ نود معرفی شد. بخش تعلیم و تربیت برای مشارکت بخش خصوصی باز شد و «مشارکت عمومی خصوصی (PPP)»[۳] وجود داشت. پوهنتون‌های خارجی تشویق می‌شدند تا کمپین خود را در کشور هند راه‌اندازی کنند و تعلیم و تربیت را گسترش دهند. بسیاری از پوهنتون‌های خصوصی در این دوره به وجود آمدند. پوهنتون‌های مورد نظر طبق بخش ۳ قانون ۱۹۵۶ «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» به پوهنتون‌های کامل تبدیل شدند. «کمیسیون ملی دانش»[۴] تشکیل شد که توصیه می‌کردد تا سال ۲۰۱۵ به «نسبت ثبت‌نام ناخالص»[۵] ۱۵ درصد در تحصیلات عالی دست‌یابیم.

پس از «جهانی‌شدن» تعلیم و تربیت و برنامۀ شاخص «تعلیم و تربیت برای همه»، اکنون تلاش می‌شود تا تعلیم و تربیت متوسطه از طریق «مأموریت ملی آموزش متوسطه (RMSA)»[۶] جهانی شود. ازاین‌رو ازآنجایی‌که برنامۀ یازدهم بر تعلیم و تربیت به‌ویژه

---

1 Acharya Ramamurthy
2 value oriented education
3 Public Private Partnership(PPP)
4 National knowledge commission
5 Gross Enrolment Ratio
6 Rashtriya Madyamik Shiksha Abhiya (RMSA)

تحصیلات عالی تأکید بیشتری دارد؛ به نام «برنامهٔ تعلیم و تربیت» نامیده می‌شود. در این دوره تعدادی از پوهنتون‌های مرکزی به وجود آمدند و «مؤسسات مدیریت هند (IIM)»[1] و «مؤسسات تکنولوژی هند (IIT)»[2] کمپین جدید خود را برای گسترش «کیفیت» تعلیم و تربیت انجیری و مدیریت در سراسر کشور راه‌اندازی کردند.

۲ ب-۳ خلاصه و جمع‌بندی

همان‌طور که توسط «وزارت توسعهٔ منابع بشری (MHRD)» دولت هند گزارش‌شده است (گزارش سالانه، ۱۹۹۹-۲۰۰۰، ص ۸) یکی از دستاوردهای مهم «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در طول دورهٔ کوتاه‌مدت موجودیت آن، انتشار مونوگراف‌ها، گزارش‌ها و طرح‌های خودآموزی برای مربیان معلمان و معلمان طی سال‌های ۱۹۹۸-۱۹۹۹ بوده است. نشریات ارائه‌شده توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» دیدگاهی جامع در مورد چندین جنبهٔ مهم تربیت معلم ارائه می‌دهند. به‌طور خاص، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» تا سال ۲۰۰۰-۲۰۰۱، ۶۶ نشریه و ۶ عدد CD-ROM (لوح فشردهٔ فقط خواندنی) منتشر کرده است. علاوه بر این، سمینارها، کنفرانس‌ها و کارگاه‌های زیادی توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در بخش‌های مختلف کشور برای ارتقای صلاحیت معلمان، درجه‌بندی سیلابس‌ها و توسعهٔ مواد در مورد تربیت معلم برگزار شده است.

علاوه بر فعالیت‌های پوهنتونی، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» با تحت پوشش قرار دادن اکثریت قریب به‌اتفاق «مؤسسات کارآموزی معلم»، در وظایف نظارتی خود نیز به موفقیت‌هایی دست‌یافته است.

به‌ویژه، تجاری‌سازی تربیت معلم تا حد زیادی به بهای تعداد زیادی پرونده‌های در حال رسیده‌گی در محاکم و هزینه‌های هنگفت ناشی از آن کنترول شده است. تصمیم مهمی که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» گرفته شد این بود که «سواد تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» را به‌عنوان بخش اجباری از کورس «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» قرار دهد، عمدتاً برای ایجاد آگاهی عمومی در بین کارآموزان معلم در مورد «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» و استفاده از آن در تدریس-یادگیری.» (گزارش سالانهٔ «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، ۲۰۰۰-۲۰۰۱، ص.۳). تا زمانی که معلمان و مربیان معلم واجد شرایط و شایسته در موقعیتی نباشند که از امکانات هاردوِیری ارائه‌شده توسط آژانس‌های

[1] Indian Institutes of Management (IIM)
[2] Indian Institutes of Technology (IIT)

مختلف به‌درستی استفاده کنند، ممکن است هدف از انجام این کار محقق نشود.

یک دستاورد برجسته، ایجاد «شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی (NAAC)»[1] توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» برای تضمین «کیفیت» و ارتقای تحصیلات عالی بود. رشد تربیت معلم در دورهٔ پس از استقلال ردیابی شده است. پیشنهادها و توصیه‌های مهمی از زمان استقلال ارائه‌شده است. از «کمیسیون تعلیم و تربیت پوهنتون (۱۹۴۸)» تا دههٔ ۲۰۰۰ به تعلیم و تربیت، رشد و ارتقای معلمان اهمیت داده‌شده است. تأسیس «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)»، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» و «شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی (NAAC)» تأثیر قابل‌توجهی بر تربیت معلم داشته است.

تمرینات پایان فصل

۱. توصیه‌های «کمیسیون تعلیم و تربیت (۱۹۶۴–۱۹۶۶)» برای تربیت معلم چه بود؟
۲. نقش و وظایف «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» و «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» را بیان کنید.
۳. ارتباط برخی از توصیه‌های ارائه‌شده در «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE،۱۹۸۶)» برای تربیت معلم را توضیح دهید.
۴. دستاوردهای «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در دههٔ ۲۰۰۰ چه بود؟

مطالعهٔ پیشنهادی

1. Mohanty, J. (2003) Teacher Education. Deep and Deep Publications Pvt. Ltd., New Delhi.
2. Singh, L.C. (1990) Teacher Education in India: A Resource Book, Delhi, NCERT.
3. Sharma, Shashi Prabha (2004) Teacher Education in India. Vikas Publications New Delhi.

[1] National Assessment and Accreditation Council (NAAC)

۲ ج

تربیت معلم در بریتانیا و ایالات‌متحدهٔ آمریکا

ساختار فصل:

۲ ج-۰ اهداف عینی
۲ ج-۱ مقدمه
۲ ج-۲ اهداف عینی تربیت معلم در بریتانیا
۲ ج-۳ چشم‌انداز تاریخی
۲ ج-۴ انواع «کالج‌های کارآموزی»
۲ ج-۵ کری‌کولم‌ها و کورس‌های تربیت معلمان
۲ ج-۶ طبقه‌بندی معلمان و صلاحیت‌های آن‌ها
۲ ج-۷ انتخاب برای کارآموزی
۲ ج-۸ شرایط استخدام معلمان
۲ ج-۹ تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا
۲ ج-۱۰ اهداف عینی تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا
۲ ج-۱۱ انواع «مؤسسات کارآموزی معلم»
۲ ج-۱۲ کری‌کولم و رشته‌های تحصیلی
۲-ج-۱۳ تربیت معلمان تحصیلات عالی
۲-ج-۱۴ خلاصه و جمع‌بندی.

۲-ج-۰ اهداف عینی

شاگردان پس از مطالعهٔ این بخش قادر خواهند بود:

- در مورد سیستم تعلیم و تربیت و آماده‌سازی معلمان در انگلستان آگاهی کسب کنند.
- ویژه‌گی‌های سیستم را درک کنند.
- با سیستم تربیت و آماده‌سازی معلمان در ایالات‌متحدهٔ آمریکا آشنا شوند.

۲ ج-۱مقدمه

سیستم تعلیم و تربیت رایج در هند بر اساس الگوی سیستم تعلیمی و تربیتی در انگلستان و ولز طراحی شده است؛ بنابراین، سیستم تربیت معلم ما از الگوی انگلیسی پیروی می‌کند. در انگلستان استاندارد تعلیم و تربیت مکتبی به‌اندازهٔ کافی بالا است؛ اما مربیان معلم می‌خواهند استانداردهای خود را بیشتر ارتقاء دهند. «گزارش کمیتهٔ رابینز»[۱] و «گزارش جیمز»[۲] منعکس‌کنندهٔ همین موضوع هستند.

مربیان معلم در بریتانیا و همچنین سایر کشورها به ادغام محتوا و متود تدریس در برنامه‌های تربیت معلم اهمیت می‌دهند. مطالعهٔ برنامهٔ تربیت معلم در کشورهای توسعه‌یافتهٔ جهان به درک سیستم‌های آن‌ها و گنجاندن هر آنچه ممکن است در هند کمک خواهد کرد.

سیستم تربیت معلم در انگلستان نتیجهٔ هیچ تحول یا انقلابی نبوده؛ بلکه محصول پروسهٔ تکامل طولانی از دل آداب‌ورسوم یا سنت‌ها بوده است.

به گفته وارد[۳]، «هیچ‌چیزی به نام مجوز عمومی برای تدریس وجود ندارد، هیچ قانونی، چه عمومی یا محلی، وجود ندارد که مانع از افتتاح مکتب توسط کسی شود. معیارهای گزینش کارکنان و صلاحیت‌های علمی مدرسان، یا بر اساس سنت‌های رایج تعیین می‌شود، یا تحت تأثیر افکار عمومی و فشارهای رسمی قرار می‌گیرد و یا اساساً بدون تعیین و نظارت دقیق رها شده‌اند.»

[1] Robbins Committee Report
[2] James Report
[3] Ward

۲ ج-۲ اهداف عینی تربیت معلم در بریتانیا

۱) ارائهٔ آگاهی نظری درزمینهٔ تدریس مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی و اقتصادی تعلیم و تربیت.
۲) توسعهٔ مهارت‌ها و «شایسته‌گی‌ها» برای استفاده از متودها، فنون و «ابزار کمک تدریس»[۱] در صنف درس.
۳) رشد توانایی‌های لازم برای مقابله با مشکلات تدریس در صنف با استفاده از «پژوهش عملی»[۲].
۴) ایجاد نگرش‌ها و احساسات مناسب برای یکپارچه‌گی ملی و درک بین‌المللی.
۵) ارائهٔ اهداف عینی جداگانهٔ تربیت معلم برای معلمان پیش از ابتدایی، ابتدایی، متوسطه و کالج.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. اهداف عینی تربیت معلم در انگلستان را بیان کنید.

۲ ج-۳ چشم‌انداز تاریخی

دورهٔ اولیه

سیستم معلم یاری

در آغاز قرن نوزدهم هیچ سیستم رسمی برای «کارآموزی معلمان» در بریتانیا وجود نداشت. اولین تلاش خام برای تربیت معلمان از طریق «سیستم معلم یاری» انجام شد. تحت این سیستم، به تعدادی از شاگردان ارشد که «دستیار معلم یا معلم یار» نامیده می‌شدند، ابتدا تعدادی حقایق ابتدایی یا کلماتی که باید کلمه به کلمه حفظ می‌شدند، تدریس می‌شد. سپس هر یک از آن‌ها در سالن بزرگ با عده‌یی از کودکان دیگر جمع می‌شدند تا او آنچه را که تازه یاد گرفته بود به آن‌ها تدریس نماید. ازآنجایی‌که این سیستم دارای نواقص متعددی بود، کنار گذاشته شد و «سیستم شاگرد-معلمی»[3] جایگزین آن شد.

---

[۱] teaching aids – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
[۲] action research– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] pupil-teacher system

سیستم شاگرد-معلمی

با انتقاد از سیستم معلم یاری؛ آقای کی شاتل‌ورث[1] از طرح جدیدی به نام سیستم «شاگرد-معلمی» حمایت کرد. طبق این طرح، «شاگرد-معلمان» در سن سیزده‌سالگی از میان آینده دار ترین شاگردان یک مکتب ابتدایی انتخاب می‌شدند. آن‌ها به‌طور رسمی به مدت پنج سال نزد مدیر مکتب شاگردی می‌کردند و در ضمن تدریس به هم‌سالان یا شاگردان کوچک‌تر را تجربه می‌کردند. در پایانهر سال در یک سیلابس پلکانی مورد ارزیابی قرار می‌گرفتند. اگر آن‌ها در این امتحان کامیاب می‌شدند، دولت به مدیر مکتب کمک‌هزینه‌یی معادل ۵ پوند برای یک شاگرد-معلم، ۹ پوند برای دو نفر و ۳ پوند برای هر شاگرد اضافی پرداخت می‌کرد. در پایان دورۀ شاگردی، یعنی در سن هجده‌سالگی، شاگرد- معلم می‌توانست در «امتحان دپارتمنت»[2] شرکت کند. به نامزدهای موفق «بورسیۀ سلطنتی»[3] اعطا می‌شد که به آن‌ها اجازه می‌داد؛ یک دورۀ سه‌ساله را در یک «کالج کارآموزی» بگذرانند. در پایان، آن‌ها به‌عنوان «معلمان دارای گواهینامه»[4] واجد شرایط تدریس شناخته می‌شدند.

سیستم بورسیه و شاگرد- معلم[5]

طبق این سیستم، شاگرد در یک مکتب متوسطه اجازه داشت تا سن هفده یا هجده‌سالگی به‌عنوان «بورسار»[6] (تحت حمایت مالی) در مکتب باقی بماند و سپس مستقیماً به یک «کالج کارآموزی معلم» برود یا به‌عنوان «شاگرد- معلم» نیمی از وقت خود را در یک مکتب ابتدایی به تدریس واقعی بگذراند و نیم وقت دیگر را در مکتب متوسطه ادامۀ تحصیل دهد. شاگرد- معلمان یاد می‌گرفتند که صنف‌های درس را مدیریت کنند، پلان‌های درسی را توسعه دهند، با شاگردان تعامل داشته باشند و یادگیری را ارزیابی کنند؛ درحالی‌که از معلم ناظر خود نیز راهنمایی می‌گرفتند. این سیستم کارآموزی مقدماتی معلمان حتی این روزها نیز با برخی تغییراتی ادامه دارد.

---

1 Mr. Kay Shuttlewad
2 departmental examination
3 Queen‘s Scholarship

۴ certificated teachers – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

5 The Bursar and Student-Teacher System
6 bursar

دورهٔ جدید

گزارش کمیتهٔ مک نیر (۱۹۴۴)[1]

این کمیته در گزارش خود با عنوان «معلمان و رهبران جوانان» در مورد «سیستم کارآموزی معلمان» موارد زیر را توصیه کرد:

(i) «**شورای مرکزی کارآموزی**»[2]، یک «شورای مرکزی کارآموزی برای انگلستان و ولز» تشکیل شود که وظیفهٔ آن ارائهٔ مشاوره به «شورای تعلیم و تربیت» در مورد ایجاد آن نوع از «خدمات کارآموزی منطقه‌یی» است که در این گزارش توصیه‌شده و هیئت‌مدیره ممکن است تصمیم به اتخاذ آن بگیرید.

(ii) **گزینه‌های جایگزین**، یکی از دو طرح جایگزین زیر از الگوی جدید «کارآموزی معلمان» اتخاذ شود:

طرح «A»، طبق آن، هر پوهنتون باید نوعی «اتحادیهٔ ارگانیک موسسات آموزشی تأییدشده»[3] باشد. مکتب باید متولی برنامه‌های کارآموزی و نیز برگزاری آزمون‌ها برای شاگردانی باشد که متقاضی دریافت گواهینامهٔ معلمی هستند.

طرح «B»، هدف آن ادامه سیستم هیئت‌مدیرهٔ مشترک با نماینده‌گی نزدیک‌تر پوهنتون در آن بود. دپارتمنت تعلیم و تربیت پوهنتون و کالج‌های تشکیل‌دهنده باید هویت خود را حفظ کنند تا از طریق «هیئت‌مدیرهٔ مشترک تعلیم و تربیت»[4] و «شورای مرکزی کارآموزی» با هم مرتبط باشند.

(iii) «**سازمان کارآموزی منطقه**»[5]، باید مسؤول تصویب سیلابس کلیه سطوح کارآموزی باشد.

(iv) «**هیئت‌مدیرهٔ تعلیم و تربیت**»[6]، باید گواهینامه‌ها را بر اساس توصیه‌ها و

---

[1] Report of the McNair, Committee (1944)
[2] Central Training Council
[3] organic federation of approved training institutions
[4] joint board of Education
[5] Area Training Organization
[6] Board of Education

ارزشیابی «سازمان کارآموزی منطقه» تائید کند.

(v) «**مرجع کارآموزی منطقه‌یی**»[1]، همچنین باید به‌عنوان یک‌نهاد بازرسی برای همه «مؤسسات کارآموزی» در حوزهٔ قضایی خود عمل کند.

(vi) «**اظهارنامه**»[2]، شاگردان نباید به‌منظور جبران هزینه صرف شده برای آن‌ها، مجبور شوند اظهارنامه‌هایی را امضا کنند که آن‌ها را متعهد به تدریس در «مکاتب دولتی» یا «مکاتب خصوصی» دریافت‌کنندهٔ کمک برای حداقل مدت‌زمان مشخص می‌کند.

(vii) **مدت**، مدت کورس کارآموزی باید تا سه سال تمدید شود.

(viii) «**مقیاس اصلی**»[3]، باید یک «مقیاس اصلی» برای معلمان واجد شرایط در مکاتب ابتدایی و متوسطه معرفی شود و موارد اضافی برای صلاحیت یا تجربهٔ ویژه در نظر گرفته شود.

اقدام پیگیری، به‌عنوان پیگیری توصیه‌های «کمیتهٔ مک نیر»، ساختارهای زیرین برای معلمان ایجاد شد:

۱) **سازمان‌های کارآموزی منطقه‌یی** این سازمان‌ها با همکاری پوهنتون‌های مختلف تشکیل شدند. بیشتر این مراکز کارآموزی، «موسسهٔ تعلیم و تربیت[4]» بودند و بقیه به «پوهنځی تعلیم و تربیت»[5] معروف بودند. «مؤسسات تعلیم و تربیت» تحت کنترول مستقیم پوهنتون‌های مربوطه بودند و «پوهنځی‌های تعلیم و تربیت» زیر نظر وزارت تعلیم و تربیت فعالیت می‌کردند. با افزایش سریع تعداد «مؤسسات تعلیم و تربیت»، «سازمان‌های کارآموزی منطقه‌یی» باید مسؤولیت‌های بیشتری را بر عهده می‌گرفتند و وظایفی که توسط آن‌ها انجام می‌شد به شرح زیر بود:

(i) نظارت بر کورس‌های کارآموزی در کالج‌های تشکیل‌دهندهٔ آن‌ها، از جمله

---

[1] Area Training Authority
[2] Declaration
[3] Basic Scale
[4] Institutes of Education
[5] School of Education

دپارتمنت تعلیم و تربیت پوهنتون.

(ii) حفظ استانداردها.

(iii) برگزاری امتحانات و ارزشیابی کار شاگردان.

(iv) توصیه به شاگردان موفق برای دریافت گواهینامۀ معلمان واجد شرایط تدریس.

(v) برنامه‌ریزی برای توسعۀ امکانات کارآموزی در سطوح مختلف در مناطق خود.

(vi) فراهم آوردن فرصت برای مطالعۀ بیشتر و تشویق به تحقیق در مطالعات حرفه‌یی.

(vii) ساماندهی مراکز تعلیم و تربیت برای تربیت حین خدمت معلمانی که عملاً در مکاتب مشغول به کار هستند.

۲) «**شورای مشورتی ملی کارآموزی و تأمین معلمان**»[۱]، این شورا متشکل از نماینده‌گان «سازمان‌های کارآموزی منطقه»، «مقامات تعلیم و تربیت محلی» و «انجمن ملی معلمان» است.

گزارش کمیتۀ رابینز (۱۹۶۳)

در رابطه با «کارآموزی معلم» توصیه‌های زیر را ارائه کرد:

(i) **طرح A سیستم کمیتۀ مک‌نیر**، باید اجرا شود؛ اما پیشنهاد می‌شود که قدم منطقی بعدی باید برداشته شود، اول، با ادغام دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت کالج‌ها و مؤسسات در قالب پوهنځی‌های تعلیم و تربیت و ثانیاً با ایجاد یک «کمک‌هزینۀ بلوکی»[۲] برای همه کالج‌های تحت پوشش پوهنځی‌ها که توسط پوهنتون اداره خواهد شد. در نتیجه پوهنتون نه‌تنها نظارت علمی بر کالج‌ها؛ بلکه مسؤولیت مالی نگهداری از آن‌ها را نیز بر عهده می‌گیرد.

(ii) **شورای ملی اعطای جوایز علمی** باید تأسیس شود، اگرچه این بهترین مسیر برای کالج‌ها نیست.

---

[1] National Advisory Council on the Training and Supply of Teachers

[۲] block grant – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

(iii) **اختیارات علمی و مالی برای کالج‌های تعلیم و تربیت**- آن‌ها بایدبا هم باشند و کالج‌ها باید به بخشی جدایی‌ناپذیر از «پوهنځی‌های تعلیم و تربیت» پوهنتون تبدیل شوند و از طریق «کمیتهٔ کمک‌هزینه‌های پوهنتونی (UGC)» تأمین مالی شوند. ممکن است برخی از کالج‌های بزرگ‌تر به‌صورت جداگانه به بخش‌های تشکیل‌دهندهٔ یک پوهنتون تبدیل شوند یا بخشی از آن شوند.

(iv) «**کالج‌های کارآموزی معلم**»، آن‌ها باید در آینده به‌عنوان «کالج‌های تعلیم و تربیت» شناخته شوند.

اکثر این توصیه‌ها اجرا شد. «کالج‌های کارآموزی» به «کالج‌های تعلیم و تربیت» تغییر نام دادند. رشتهٔ «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» تأسیس شد.

گزارش شورای مرکزی مشورتی (۱۹٦۷)

گزارش شورای مرکزی مشورتی با عنوان «کودکان و مکاتب ابتدایی آن‌ها» در سال ۱۹۶۷ منتشر شد. گزارش موارد زیر را توصیه نمود:

(i) رشتهٔ «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» تازه تأسیس باید منبع اصلی تأمین فارغ‌التحصیلان برای مکاتب ابتدایی باشد.

(ii) باید تحقیق کاملی در مورد سیستم «کارآموزی معلمان» صورت گیرد، تحقیقی که مدت‌هاست به تعویق افتاده است.

(iii) همه معلمان مکاتب ابتدایی باید علاوه بر سواد خواندن و نوشتن، حساب‌وکتاب هم بلد باشند و باید برای بهبود صلاحیت‌های آن‌ها تلاش شود.

(iv) باید شبکه‌یی از کالج‌های روزانه و مراکز آموزشی دورافتاده که در آن‌ها شاگردان بزرگ‌سال، با ساعات کاری مصوب و جداول اصلاح‌شده، ارزش خود را ثابت کرده‌اند، گسترش یابد. تعداد فارغ‌التحصیلان مکاتب ابتدایی افزایش یابد و امکانات بیشتری برای کارآموزی آن‌ها فراهم شود. «کارآموزی حرفه‌یی» برای هر فارغ‌التحصیلی که برای تدریس در مدارس ابتدایی پیشنهاد می‌شود، فراهم شود و ارتباط و همکاری نزدیک‌تر بین کالج‌ها و مدارس تشویق شود.

(v) مکاتب باید نقش بزرگ‌تری در نظارت بر تدریس شاگردان ایفا کنند.

(vi) باید قرارهای مشترک بیشتری بین کارکنان کالج و مکتب برای کمک به همکاری

عمومی بین مکاتب و کالج‌ها وجود داشته باشد.

گزارش جیمز (۱۹۷۲)

این گزارش توصیه‌های زیر را برای «کارآموزی معلمان» برای طرح نوظهور تعلیم و تربیت متوسطهٔ همگانی ارائه کرد:

(i) تربیت معلم باید بخشی از تحصیلات عالی شود و شرایط ورود در آن باید؛ مانند پوهنتون‌ها باشد.

(ii) تربیت عمومی همه معلمان باید گسترش و تعمیم یابد.

(iii) برنامهٔ گواهی سه‌سالهٔ حاضر باید به یک برنامهٔ چهارسالهٔ تعلیم و تربیت تبدیل شود که منجر به دریافت مدرک می‌شود. دورهٔ چهارسالهٔ حاضر باید به دورهٔ پنج‌ساله تبدیل شود. در هر الگویی، یک سال کارآموزی باید جزء لاینفک باشد.

(iv) تربیت حرفه‌یی معلم باید در طول زنده‌گی او ادامه یابد.

(v) تربیت معلم باید به سه دورهٔ زیر تقسیم شود:

(الف) دورهٔ اول، توسط یک پوهنتون یا یکی از کمیته‌های «شورای ملی اعطای مدارک تحصیلی(CNAA)»[1] ارائه می‌شود.

(ب) دورهٔ دوم، یک «کورس متداول کارآموزی حرفه‌یی» است که بیش از دو سال طول می‌کشد. سال اول در کالج‌ها یا دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت خواهد بود و تأکید بر آماده‌گی برای کار مناسب برای یک معلم در ابتدای حرفه‌اش خواهد بود، نه بر دروس رسمی نظریه تعلیم و تربیت. در سال دوم محصل به‌عنوان «معلم دارای مجوز» شناخته می‌شود و شروع به دریافت حقوق می‌کند.

(ج) دورهٔ سوم، با ثبت‌نام برای کارآموزی آغاز می‌شود و طیف گسترده‌یی از کارآموزی، تعلیم و تربیت و فعالیت‌ها را پوشش می‌دهد. کورس‌های طولانی منجر به ایجاد صلاحیت‌های پیشرفته شده، نیازمند حضور تمام‌وقت معلمان در مکتب‌ها خواهد شد.

[1] Council for National Academic Awards (CNAA)

(vi) در این گزارش همچنین پیشنهاد لغو «سیستم سازمان کارآموزی منطقه‌یی»[1] و جایگزینی آن با «شورای منطقه‌یی کالج‌ها و دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت»[2] در سطح محلی و «شورای ملی تربیت معلم و کارآموزی»[3] در سطح ملی مطرح شد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. بین «سیستم معلم یاری»، «سیستم شاگرد- معلم» و «سیستم بورسیه و تدریس‌آموز» تفاوت قایل شوید.
۲. اهمیت گزارش مک نیر، کمیتهٔ ۱۹۴۴ چیست؟
۳. چرا گزارش کمیتهٔ رابینز (۱۹۶۳) سهم قابل‌توجهی در تربیت معلم داشته است؟
۴. چرا سیستم فعلی تربیت معلم بر اساس گزارش جیمز (۱۹۷۲) مدل‌سازی شده است؟ توجیه کنید.

۲ ج-٤ انواع کالج‌های کارآموزی

در انگلستان، «کالج‌های کارآموزی» دو دسته هستند:

(۱) کالج‌های کارآموزی قدیمی - این کالج‌ها در ابتدا توسط نهادهای خصوصی و با «ویژه‌گی مذهبی- فرقه‌یی»[4] افتتاح و تأمین مالی می‌شدند؛ اما اکنون تقریباً به‌طور کامل از بودجهٔ عمومی تمویل می‌شوند.

(۲) مواردی که توسط مقامات تعلیم و تربیت محلی آغازشده‌اند - این‌ها از سال‌های اولیهٔ قرن بیستم فعال بوده و کاملاً توسط مقامات محلی تأمین مالی شده‌اند. وزارت تعلیم و تربیت به هر دو کمیسیون «کالج‌های کارآموزی» فوق کمک مالی می‌کند. وزارتخانه حدود پنجاه‌درصد از مخارج «کالج‌های خصوصی» را به‌ویژه به‌منظور بهسازی، توسعه و یا تعویض ساختمان آن‌ها متقبل می‌شود. بقیه به عهدهٔ خود آژانس‌های داوطلب است.

---

[1] Area Training Organization system
[2] Regional Council for Colleges and Departments of Education
[3] National Council for Teacher Educational and Training
[4] denominational character - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۲ ج-۵ کری‌کولم‌ها و کورس‌های تعلیم و تربیت برای معلمان

اکثر «کالج‌های کارآموزی» یک کورس دوساله ارائه می‌دهند. اگرچه یک‌روند کلی برای تمدید کورس در مجموع به مدت سه سال، به‌عنوان دنبالۀ توصیه‌های کمیتۀ مک نیر وجود دارد. کری‌کولم‌های این «کالج‌های کارآموزی» توسط «هیئت/شورای علمی»[1] مؤسسات تعلیم و تربیت آن‌ها تائید می‌شد. کری‌کولم‌ها نسبتاً گسترده و جامع بودند و تمام جنبه‌های کار معلمان را پوشش می‌داند. البته، «هیئت‌های علمی» فقط طرح کلی کری‌کولم را تجویز می‌کردند. جزئیات توسط خود «کالج‌های کارآموزی» تدوین می‌شد. امروزه کری‌کولم‌های «کالج‌های کارآموزی» در انگلستان به‌طورکلی شامل انواع مطالعات و کارهای عملی زیر است:

(۱) «**مطالعات علمی/ نظری**»[2]، هدف غایی این بخش از کری‌کولم ارائۀ یک تعلیم و تربیت عمومی سالم به شاگردان است؛ بنابراین، به مطالعۀ پیشرفته مضامین منتخب مکتب اختصاص داده‌شده است.

(۲) «**مطالعات حرفه‌یی / تخصصی**»[3]، ازآنجایی‌که این مطالعات برای ارائۀ پایه و اساس کامل به شاگردان در اصول و عملکرد تدریس در نظر گرفته‌شده است، شامل مطالعۀ موارد زیر می‌گردد:

(i) اصول و فنون تدریس،
(ii) تعلیم و تربیت بهداشت،
(iii) تاریخچۀ تعلیم و تربیت و
(iv) روانشناسی تربیتی.

فرصت‌های تخصصی نیز در یکی از دوشاخه زیر فراهم می‌شود:

(أ) تدریس اطفال خردسال در «شیرخوارگاه‌ها» و
(ب) تدریس شاگردان در گروه سنی ۷ تا ۱۱ سال در مکاتبی که از صنف یازدهم فارغ می‌دهند.

---

[1] Board of Studies
[2] Academic Studies
[3] Professional Studies

(۳) «**تمرین تدریس**» بخش عملی کورس را تشکیل می‌دهد. اگرچه هیچ برنامهٔ یکسانی برای آن تدوین‌نشده است؛ اما معمولاً محصلان باید در مجموع دوازده هفته تحت نظارت همه اعضای هیئت‌علمی تدریس کنند.

نظریهٔ تعلیم و تربیت، روانشناسی تربیتی، روانشناسی کودک، متودها و فنون تدریس، مشکلات و راه‌حل‌های تعلیم و تربیت، تشکیلات مکتب و کورس‌های مدیریتی، شامل تربیت معلم بوده است. در کری‌کولم به جنبهٔ نظری وزن بیشتری نسبت به جنبهٔ عملی تدریس-یادگیری داده‌شده است. کری‌کولم طبق مراحل زیر تدوین‌شده است:

(۱) معلمان مکاتب ابتدایی،
(۲) معلمان مکاتب متوسطه،
(۳) معلمان و مربیان ویژهٔ مؤسسات هنری و فنی و حرفه‌یی و
(۴) معلمانی که تعلیم و تربیت تکمیلی ارائه می‌دهند.

«کورس کارآموزی تربیت‌بدنی و علوم خانگی» ۳ سال و در هنر و موسیقی ۴ سال است. «تدریس‌آموزان» اعم از مرد یا زن در انتخاب هر یک از آن‌ها آزاد هستند. شرایط عمومی پذیرش گواهینامهٔ عمومی تعلیم و تربیت هست.

۲ ج-٦ طبقه‌بندی معلمان و شایسته‌گی‌های آن‌ها

(۱) **معلمان مکاتب ابتدایی**- داشتن گواهینامهٔ عمومی تعلیم و تربیت و ۱۸ سال سن لازم است. دو سال «کارآموزی معلمان» در «مکاتب کارآموزی» را سپری کرده باشد.
(۲) **معلمان مکاتب متوسطه**- کورس یک‌سالهٔ کارآموزی در «دپارتمنت کارآموزی معلم» پوهنتون را سپری کرده باشد.
(۳) **معلمان مضامین ویژه**- کارآموزی جداگانه برای هنر، موسیقی، تربیت‌بدنی و غیره را سپری کرده باشد. اخذ گواهینامه از کالج هنرهای سلطنتی.
(٤) **تربیت بیشتر**، برای آن‌ها، تجربه کارآموزی آن‌هاست.

۲ ج-۷ انتخاب برای کارآموزی

انتخاب از طریق انجمن معلمان و از طریق گزینش مستقیم از مکاتب انجام می‌شود.

معلمان زن ازنظر تعداد برگزیده‌گان یک‌سوم هستند. انتخاب از بین آن دسته از دخترانی صورت می‌گیرد که تعلیمات خود را به پایان رسانده‌اند و سابقه ۱ یا ۲ سال کار در برخی مؤسسات صنعتی یا تجاری دارند. تقاضای معلمان خانم، روزبه‌روز در حال افزایش است. برای کارآموزی دروس فنی شاگردان انتخاب می‌شوند. پس از «کارآموزی صنعتی»، آن‌ها باید یک سال به‌صورت مشروط کار کنند، پس‌ازآن به‌صورت دائمی مقرر می‌شوند.

«انجمن‌های کالج‌های معلمان» و «دپارتمنت‌های کارآموزی معلمان» همکاری را برای شاگردانی که مایل به کارآموزی هستند گسترش می‌دهند. آن‌ها توصیه‌های ارزشمندی به وزارت تعلیم و تربیت و شاگردان در مورد «کارآموزی معلم» می‌دهند. آن‌ها همچنین به پسران و دختران جوان در پذیرش کمک می‌کنند. کاندیدای متقاضی، پس از بررسی درخواستش برای پذیرش به انجمن معلمان مراجعه می‌کند. انجمن سعی می‌کند او در برخی از «مؤسسات کارآموزی» پذیرفته شود.

۲ ج-۸ شرایط استخدام معلمان

به‌طورمعمول، معلمان بر اساس قرارداد استخدام بین معلم و اداره منصوب می‌شوند. در مکاتب مورد حمایت دولت، مدیر به‌تنهایی معلمان را مقرر می‌کند؛ درحالی‌که در مکاتبی که توسط سازمان‌های داوطلبانه اداره می‌شوند، کل کمیتهٔ مدیریت، معلمان را تعیین می‌کند. انجمن‌های معلمان در تعیین شرایط استخدام کمک می‌کنند. طبق پیشنهاد «کمیتهٔ برنهام»[۱] که در «قانون تعلیم و تربیت ۱۹۴۴» گنجانده‌شده است؛ انجمن معلمان و مقامات تعلیم و تربیت محلی به‌طور مشترک شرایط استخدام معلمان را تعیین می‌کنند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

(۱) کری‌کولم‌ها و کورس‌های تربیت معلم را به‌اختصار شرح دهید.

۲ ج-۹ تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا

پیشینهٔ تاریخی

در ایالات‌متحدهٔ آمریکا تربیت معلم در آغاز قرن نوزدهم آغاز شد و از طریق

[۱] Burnham Committee– نهاد تعیین‌کنندهٔ حقوق و شرایط خدمت معلمان در انگلستان.

«آموزشگاه‌های خصوصی»، «مکاتب عادی»، «کالج‌های تعلیم و تربیت» و غیره توسعه یافت. این توسعه را می‌توان در سه مرحلهٔ خاص مورد بحث قرار داد:

(۱) جنبش مکاتب عادی (۱۸۲۳-۱۸٦۰)- در سال‌های اولیهٔ قرن ۱۹، «آموزشگاه‌های خصوصی کارآموزی معلمان» به کار آغاز کرده بودند. ساموئل آر. هال[۱] اولین «مکتب عادی» را برای معلمان در سال ۱۸۲۳ در کانکورد و ورموت تأسیس کرد. تلاش‌های او مورد حمایت هوراس مان[۲]، ادموند دوایت[۳]، پیرس قبرس[۴]، چارلز بروکس[۵] و دیگران قرار گرفت که از سیستم اروپایی تربیت معلم الهام می‌گرفتند. در سال ۱۸۳۴، جیمز کارتر[۶]، یک «موسسهٔ خصوصی تربیت معلمان» را در لنکستر، ماساچوست تأسیس کرد. «جنبش مکاتب عادی» به دلیل حمایت مردمی از شتاب زیادی برخوردار شد. دولت ایالتی نیز وارد عرصهٔ تربیت معلم شد. اولین «مکتب عادی» دولتی در ایالات‌متحدهٔ آمریکا در ژولای ۱۸۳۹ در لکسینگتون، ماساچوست راه‌اندازی شد. این امر توسط بسیاری از مقامات مکاتب ایالتی و شهرهای کوچک دیگر دنبال شد. تا سال ۱۸۶۰، ۱۷۰ «مکتب عادی» عمومی تأسیس‌شده بود. مدت کارآموزی در «مکاتب عادی» حدود یک سال بود. بااین‌حال برخی از شاگردان باهوش اجازه گذراندن زودتر این کورس را داشتند. به داوطلبانی که کورس یک‌ساله را گذرانده بودند، گواهی تدریس در مکاتب ابتدایی ناحیهٔ ماساچوست اعطا شد. هرکسی که کورس ابتدایی را گذرانده بود مجاز به پذیرش بود. کری‌کولم این کارآموزی شامل شش حوزهٔ زیر بود:

(۱) بررسی کامل مضامین رایج: املا، خواندن، نوشتن، جغرافیا و حساب.
(۲) برخی از مضامین علمی مکاتب متوسطه: هندسه، جبر، فلسفه و غیره؛ اما بدون زبان‌های باستانی.
(۳) رشد جسمی، ذهنی و اخلاقی کودکان.
(۴) اصول و متودهای تدریس دروس رایج.

---

[1] Samuel R. Hall
[2] Horace Mann
[3] Edmund Dwight
[4] Cyprus Pierce
[5] Charles Brookes
[6] James Carter

(۵) هنر اداره نمودن مکتب.
(۶) «تمرین تدریس».

(۲) کارآموزی معلم (۱۸۶۰-۱۹۱۰) - در طول سال‌های پس از جنگ داخلی، هر مرحلۀ از تعلیم و تربیت در آمریکا گسترش گسترده‌یی داشت. بیش از ۱۸ میلیون کودک در «کودکستان‌ها»[۱] و مکاتب ابتدایی ثبت‌نام کرده بودند که این تعداد بسیار نزدیک به‌کل جمعیت بین سنین ۵ تا ۱۳ سال بود. در طول دهه‌های ۱۸۷۰ و ۱۸۸۰ ثبت‌نام در مکاتب متوسطه به‌طور قابل‌توجهی افزایش یافت. بعد از سال ۱۸۹۰ این تعداد عملاً در هر دهه دو برابر می‌شد. تا سال ۱۹۱۰، این رقم از ۱،۰۰۰،۰۰۰ گذشت. اکنون مردم شروع به این احساس کردند که «کیفیت معلم کیفیت مکتب است». متخصصان تعلیم و تربیت از تولیدات «مکاتب عادی» احساس نارضایتی کردند. نیاز به بهبود در دو جهت به‌شدت احساس می‌شد:

(۱) افزایش دورۀ کارآموزی.
(۲) احیای کری‌کولم «کارآموزی معلمان» و گسترش اساس برنامۀ آن.

تأسیس پوهنتون عادی ایلنیوس در سال ۱۸۵۷ اولین گام ملموس برای بهبود «کارآموزی معلمان» در جهت مطلوب بود. این برنامه برای آماده‌سازی معلمان برای تمام شاخه‌های مکاتب مشترک از جمله لیسه‌ها طراحی‌شده بود. قرار بود فارغ‌التحصیلان آن به‌عنوان معلم مکاتب ابتدایی و نیز رهبران تعلیم و تربیت شناخته شوند.

پس از جنگ داخلی، «جنبش کارآموزی معلمان» شتاب جدیدی پیدا کرد. تعدادی از پوهنتون‌ها دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت را افتتاح کردند. در سال ۱۸۷۳ یک «کرسی تعلیم و تربیت»[۲] در پوهنتون آیوا راه‌اندازی شد. پوهنتون میشیگان در سال ۱۸۷۹ یک «کرسی هنر و علم تدریس»[۳] ایجاد کرد. به دلیل حمایت اساتید برتر تعلیم و تربیت از جمله جان دیوی[۴]، استانلی هال[۵]، تورندیک[۱] و چارلز جاد[۲]؛ در

---

[1] kindergarten
[2] Chair of Education
[3] Chair of Art and Science of Teaching
[4] John Dewey
[5] Stanley Hall

پایان قرن نوزدهم تعداد کالج‌ها و پوهنتون‌هایی که «کارآموزی معلم» را ارائه می‌دادند تا ۲۴ افزایش یافت.

(۳) تربیت معلم (۱۹۱۰ به بعد)- آغاز قرن بیستم نقطهٔ عطفی در تاریخ تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا بود. از سال ۱۹۱۰، پوهنځی‌های تحصیلات بعد از «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» که تلاش‌های جدی برای ارتقای استانداردهای حرفه‌یی معلمان انجام می‌دهند، افزایش یافتند. مربیان و روانشناسان برجسته، جی. استنلی هال[۳]، جی. مک‌کین کتیل[۴]، ادوارد تیچنر[۵]، هوگو مانستربرگ[۶]، ادوارد ال. توروندایک[۷] و چارلز اچ[۸] راه را نشان دادند. در سال‌های اولیهٔ قرن، سه جنبش نزدیک به هم در ایالات‌متحدهٔ دنبال می‌شد:

(i) جنبش روان‌شناسی تربیتی.
(ii) جنبش مطالعهٔ کودک.
(iii) «جنبش اندازه‌گیری / سنجش تعلیمی و تربیتی»[۹].

ترکیب این سه حرکت منجر به «رویکرد علمی به پروسهٔ تعلیم و تربیت» شد. نتیجهٔ طبیعی این تفکر جدید، جایگزینی تدریجی «مکاتب عادی» به «کالج‌های معلمان» ۴ ساله بود. تا پایان سال ۱۹۲۰، ۴۵ کالج از این قبیل در نقاط مختلف کشور وجود داشت. در طول سال ۱۹۴۸–۱۹۴۹، ۲۱۸ «کالج تربیت معلم» با تعداد کمی از «مکاتب عادی» وجود داشت. «کارآموزی معلم» جای خود را به «تربیت معلم» داد؛ درحالی‌که اولی فقط به معنای بیان مهارت‌های خاص تدریس بود و دومی به معنای درک اصول اساسی. «کالج‌های معلمی» آماده‌سازی معلمان مکاتب ابتدایی و همچنین مکاتب متوسطه را بر عهده گرفتند. آن‌ها «تعلیم و تربیت عمومی» را همراه با «کارآموزی حرفه‌یی» ارائه کردند.

نتایج زیر به‌طور قابل‌توجهی قابل‌مشاهده بود:

---

1 Thorndike
2 Charles Judd
3 G.Stanley Hall
4 J. Mckeen Cattell
5 Edward Tichener
6 Hugo Munsterberg
7 Edward L. Thorndike
8 Charles H. Judd
۹ Educational Measurement Movement –(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

(i) «مؤسسات کارآموزی معلم» جایگاه خود را ارتقا داده بودند. سپس آن‌ها در شرایط برابر با «کالج‌های هنرهای آزاد»[1] قرار گرفتند.

(ii) دورهٔ کارآموزی از یک سال به چهار سال افزایش‌یافته بود و در نتیجه معلمانی با گرایش بهتر و ماهرتر آماده می‌شدند.

(iii) «تربیت معلم» جایگزین «کارآموزی معلمان» شده بود؛ بنابراین تعلیم و تربیت گسترده‌تری ارائه می‌کرد که شامل «تعلیم و تربیت عمومی» و همچنین حرفه‌یی می‌شد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

(۱) «سیستم کارآموزی معلم» را از ۱۸۳۳ تا ۱۹۱۰ توضیح دهید.

(۲) چرا آغاز قرن بیستم نقطهٔ عطفی در تاریخ تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا محسوب می‌شود؟

۲ ج-۱۰ اهداف عینی تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا

(۱) توسعهٔ برنامهٔ تربیت معلم مطابق با شیوهٔ زنده‌گی دموکراتیک.

(۲) فراهم آوردن محیطی باز برای «تدریس‌آموزان»، به گونه‌یی که تربیت و رشد مناسب شخصیت آن‌ها فراهم شود.

(۳) ایجاد آگاهی نظری و عملی در مورد پروسهٔ تدریس-یادگیری.

(۴) رشد مهارت‌ها و «شایسته‌گی‌های» تدریس، متودها، فنون و «ابزار کمک تدریسی».

(۵) تهیهٔ برنامهٔ مجزای تربیت معلم برای معلمان تربیت از راه دور.

(۶) ایجاد احساسات در بین «تدریس‌آموزان»؛ اما باید مطابق با حکومت دموکراتیک باشد.

(۷) برنامهٔ تربیت معلم بر اساس نیازهای محلی. هر پوهنتون در ایالات‌متحدهٔ مدل خاص خود را از برنامهٔ تربیت معلم دارد.

---

[1] Liberal Arts Colleges – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

ویژه‌گی‌های خاص:

(۱) عدم وجود سیستم ملی- هیچ سیستم ملی تربیت معلم در آمریکا وجود ندارد؛ زیرا تنوع و انعطاف زیادی وجود دارد. انواع متعددی از مؤسسات، از لیسه‌ها و «مکاتب عادی و دهاتی»[۱] گرفته تا «دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت پوهنتون‌ها (EDU)»[۲]، برنامه‌های کارآموزی مخصوص به خود را دارند و تقریباً هیچ یکنواختی در کری‌کولم‌ها یا سیستم خود ندارند: به گفتهٔ یک کارشناس تعلیم و تربیت آمریکایی، «هیچ راه واحدی برای تربیت معلم وجود ندارد و هیچ نوع موسسه‌یی برای این شغل مناسب‌ترین نیست».

(۲) برابری فرصت‌ها- در سیستم تربیت معلم آمریکا، برابری فرصت‌ها وجود دارد و مردان و زنان از همه اقشار جامعه، اعم از بالا و پایین، غنی و فقیر، دسترسی آسانی به مؤسساتی دارند که معلمان را آماده می‌کنند.

(۳) شرکت تعاونی- سیستم تربیت معلم یک شرکت تعاونی است و در انحصار یک مقام یا سازمان واحد نیست. این‌یک همیاری بین سازمان‌های دولتی، آژانس‌های محلی، «کالج‌های کارآموزی معلمان»، پوهنتون‌ها و «کالج‌های هنرهای آزاد» است.

(٤) تعلیم و تربیت به‌مثابهٔ رشد کلی - آمریکایی‌ها تعلیم و تربیت را به‌عنوان رشد جامع ابعاد مختلف فیزیکی، ذهنی، اخلاقی، اجتماعی و فکری شخصیت می‌دانند؛ بنابراین، برنامهٔ «کارآموزی معلم»، برنامه‌یی جامع است که با هدف پرورش هم فرد شایسته و هم معلم شایسته طراحی‌شده است. با توجه به این تأکید بر مفهوم جدید و گستردهٔ تعلیم و تربیت، اصطلاح «کارآموزی معلم» با «تربیت معلم» جایگزین شده است.

(٥) کورس‌های تلفیقی تعلیم و تربیت عمومی و تخصصی، هدف غایی این «کورس‌های تلفیقی»[۳] ارائهٔ تعلیم و تربیت کامل یا جامع به معلمان، چه به‌عنوان یک انسان خوب و چه به‌عنوان یک معلم کارآمد است. مدت چنین کورس‌ها چهار

---

[1] County
[2] University Departments of Education (UDE)
[۳] Integrated courses – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

یا پنج سال است با مدرک تحصیلی «لیسانس علوم تربیتی (BAEd)» یا «لیسانس ساینس (.B.Sc)».

(٦) تربیت معلم پیش از خدمت و حین خدمت مکمل یکدیگر هستند - مانند دو روی یک سکه، هر دوبه‌یک اندازه مهم هستند؛ بنابراین، «کارآموزی معلمان» محدود به دورهٔ سپری‌شده در «مؤسسات کارآموزی معلم» نیست؛ بلکه پروسهٔ مستمر است که در طول دوران حرفه‌یی معلمان ادامه دارد.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱. اهداف عینی تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ را بیان کنید.
۲. سیستم تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ چه ویژه‌گی‌های خاصی دارد؟

۲ ج-۱۱ انواع مؤسسات کارآموزی معلم

مکاتب یا «کالج‌های تربیت معلم» در آمریکا را می‌توان به دو دسته:

(i) عمومی و
(ii) خصوصی تقسیم کرد.

مؤسسات عمومی توسط دولت تأمین مالی و کنترول می‌شوند درحالی‌که مؤسسات خصوصی توسط سازمان‌های خصوصی اداره و مدیریت می‌شوند. اکثر مؤسسات دولتی هستند؛ زیرا به دلیل هزینه‌های سنگین این‌گونه مؤسسات، تعداد زیادی از سازمان‌های خصوصی از این فعالیت کناره‌گیری کرده‌اند.

از دیدگاه مدیریت و سازمان، چهار نوع متمایز از «مؤسسات کارآموزی معلم» وجود دارد:

(۱) «**مکاتب عادی**» - «جنبش مکاتب عادی» در طول قرن ۱۹ شتاب زیادی به دست آورد. این‌ها عمدتاً به «کارآموزی معلمان مکتب‌های ابتدایی» توجه داشتند. مدت کارآموزی حدود یک سال بود. کری‌کیولم آن‌ها محدود به موارد زیر بود:

i. بررسی دروس رایج مکتب؛ مانند زبان، هندسه، جبر، حساب، جغرافیا و غیره،
ii. رشد ذهنی و اخلاقی کودکان و

iii. اصول و متودهای تدریس.

اخیراً «مکاتب عادی» دستخوش تغییرات زیادی شده‌اند. آن‌ها پیشروتر شده‌اند، اکنون مدت‌زمان کارآموزی برای آماده‌سازی معلمان برای مکاتب ابتدایی سه سال است. «محتوای کورس»[1] جامع‌تر و یکپارچه هستند. کری‌کولم شامل گرایش موضوعی و همچنین «کارآموزی حرفه‌یی» است. در حال حاضر اکثر «مکاتب عادی» با «کالج‌های معلم» جایگزین شده‌اند.

(۲) «**کالج‌های معلمان**» – در ربع دوم قرن بیستم، برخی از «مکاتب عادی» با «کالج‌های معلم» پیشرفته‌تر و «مؤسسات کارآموزی معلم» جدیدتر جایگزین شدند. ازآنجایی‌که از حمایت معلمان، مربیان معلمان و بسیاری از سازمان‌های عمومی، از جمله «انجمن ملی تعلیم و تربیت»[2] برخوردار بودند، جنبش شتاب بیشتری گرفت. این کالج‌ها به‌طور انحصاری به «کارآموزی معلمان» اختصاص‌یافته‌اند و «کورس‌های یکپارچهٔ ۴ یا ۵ ساله» را برای مکتب‌های ابتدایی و متوسطه ارائه می‌دهند. آن‌ها به‌عنوان مؤسسات اعطای مدرک عمل می‌کنند. تعدادی از این کالج‌ها کورس‌هایی را برای رشتهٔ «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» ارائه می‌دهند؛ درحالی‌که تعداد کمی از آن‌ها حتی مدرک «دکترا (Ph.D.)» را درزمینهٔ تربیت معلم ارائه می‌دهند. برخی از آن‌ها «کارآموزی معلمان متخصص» را بر عهده داشته و کورس‌هایی را برای معلمان کالج‌ها و پوهنتون‌ها ارائه می‌دهند. ادغام کورس‌های عمومی و حرفه‌یی برای فراهم کردن زمینهٔ کافی در موضوع مورد تدریس و همچنین هنر تدریس از ویژه‌گی‌های اصلی این کالج‌ها است.

(۳) **دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت** – دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت به‌عنوان بخشی از «کالج‌های هنرهای آزاد» و پوهنتون‌ها ایجاد شدند. پوهنتون آیووا اولین پوهنتونی بود که یک بخش جداگانه به نام «پداگوژی» برای «کارآموزی معلمان» در هنر تدریس ایجاد کرد. موفقیت آن الهام‌بخش بسیاری از پوهنتون‌ها و «کالج‌های هنرهای آزاد» شد تا از این روش پیروی کنند. جنبش در سراسر کشور

[1] subject-matter
[2] National Educational Association

شتاب گرفت و عملاً همه نهادها؛ دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت را ایجاد کردند. ایدهٔ اصلی این دپارتمنت‌ها ارائهٔ تعلیم و تربیت همه‌جانبه برای معلمان آینده و فراهم کردن امکانات برای تعلیم و تربیت و تحقیقات بیشتر درزمینهٔ پداگوژی و متود تدریس بود.

(٤) **پوهنځی‌ها یا «کالج‌های تعلیم و تربیت»** - تأسیس دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت در پوهنتون‌ها و «کالج‌های هنرهای آزاد»، جنبش جدیدی را برای ایجاد پوهنځی‌های مستقل تعلیم و تربیت در پوهنتون‌ها و کالج‌های مختلف آغاز کرد. پوهنتون میشیگان با ایجاد «کُرسی‌های تعلیم و تربیت» پیشگام این حرکت شد. با پیروی از الگوی پوهنتون میشیگان، پوهنتون‌های بیشتری پوهنځی‌های تعلیم و تربیت خاص خود را به‌منظور انجام پژوهش در نظریه و عمل پداگوژی و مطالعهٔ عمیق مسایل مربوط به تربیت معلم تأسیس کردند. پوهنځی‌ها و «کالج‌های تعلیم و تربیت» به دلیل «خودمختاری داخلی»، مدیریت مستقل و مدیریت مالی محبوب شدند. آن‌ها بودجهٔ خود را خود کنترول کرده، مدرک خود را به نامزدهای موفق اعطا کردند. آن‌ها برنامهٔ فشرده‌تر تربیت معلم را توسعه دادند و بعد جدیدی به «کارآموزی حرفه‌یی معلمان» بخشیدند. آن‌ها مرتبط‌ترین ادبیات را در علم تعلیم و تربیت تولید کردند که در قرن نوزدهم وجود نداشت.

پیشرفت خود را بررسی کنید

١. انواع مختلف سیستم‌های تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا چیست؟

٢ ج-١٢ کری‌کولم‌ها و رشته‌های تحصیلی[١]

هدف غایی از کری‌کولم‌های «کالج‌های معلمان» و همچنین «کالج‌های تعلیم و تربیت»، ارائهٔ تعلیم و تربیت همه‌جانبه برای معلمان آینده است. وظیفهٔ آن‌ها ادغام کورس‌های عمومی و حرفه‌یی با هدف ارائهٔ زمینهٔ کافی در مطالب کورس و همچنین هنر تدریس است. در اکثر مؤسسات مدت «کورس‌های کارآموزی معلم» سه تا پنج سال است. هر برنامهٔ «کارآموزی معلم» در آمریکا شامل سه مؤلفه اساسی زیر است:

---

[١] Courses of Study – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

(i) «تعلیم و تربیت عمومی»،

(ii) تعلیم و تربیت حرفه‌یی و

(iii) تخصص در یک‌رشتهٔ خاص.

(i) «**تعلیم و تربیت عمومی**»، اکثر مؤسسات، «تعلیم و تربیت عمومی» را حداقل به مدت دو سال به معلمان آینده تدریس می‌نمایند تا به آن‌ها کمک کنند در جامعهٔ معاصر جایگاه مناسبی پیدا کنند. به قول «کمیتهٔ تربیت معلم شورای تعلیم و تربیت آمریکا»[1]، «در مورد معلمان آینده، چنین تعلیم و تربیتی باید در پی توسعهٔ بیشتر دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و علایقی باشد که اساساً با نیازها و مسؤولیت‌های مشترک با معاصرانِ در نظر گرفته‌شده برای مشاغل دیگر مرتبط هستند.» هدف عینی این نوع تعلیم و تربیت عبارت است از: دادن پیشینهٔ فرهنگی، اجتماعی و علمی به افراد با مشاغل دیگر در یک جامعهٔ پیچیده. محتوای آن شامل کورس‌های توجیهی در علوم انسانی، مطالعات اجتماعی و ساینس است. گاهی اوقات آن‌ها کورس‌های مقدماتی را در موضوعات جداگانه ارائه می‌دهند و بر توسعهٔ مهارت‌های ارتباطی تأکیددارند.

(ii) **تعلیم و تربیت حرفه‌یی** - هدف غایی آن انتقال مهارت‌ها و فنون حرفه‌یی به معلمان تحت کارآموزی است. به دو بخش نظری و عملی تقسیم می‌شود:

a) **نظری**- جنبهٔ نظری پداگوژی در سال اول یا دوم کورس ۴ ساله مطرح‌شده و تا سال آخر ادامه می‌یابد. مضامین درج‌شده در این قسمت از کری‌کولم‌ها و زمان اختصاص داده‌شده (برحسب ساعت سمستر) به شرح زیر است.

---

[1] Committee on Teacher Education of the American Council of Education

ساعت‌ها	کورس‌ها
۲	مشاهده و خواندن
۳	روانشناسی تعلیم و تربیت
۳	«تعلیم و تربیت عمومی» آمریکا
۳	متود تدریس
۲	مکتب و روابط جامعه
۳	درآمدی بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت
۱۰	«تمرین تدریس» محصل و متود خاص
۲ تا ۴	دروس انتخابی تعلیم و تربیت و روانشناسی
۲۸ تا ۳۰	**مجموع**

b) «**تمرین تدریس**» – که به‌عنوان «تدریس عملی» محصل نیز شناخته می‌شود. «تمرین تدریس» عموماً در بخش آخر کورس‌های حرفه‌یی توسط «تدریس‌آموزان» برگزار می‌شود، چه در «مکاتب تجربوی» موجود در پوهنتون یا در «مکاتب دولتی عادی». «تمرین تدریس» شامل مشاهدهٔ درس‌ها، شرکت در درس‌های انتقادی یا بحث و گفتگو و در نهایت تدریس در صنف تحت راهنمایی ماهرانهٔ «سوپروایزرها»[۱] که اعضای هیئت‌علمی کالج پوهنتون هستند، عملی می‌شود.

بر اساس الگوی «کارآموزی کالج‌های طبی»، «تمرین تدریس» به‌عنوان «کارآموزی کامل در تدریس»[۲] شناخته می‌شود. این الگو به این صورت تصور می‌شود که «تدریس‌آموزان» به مدت هشت یا نه هفته به‌طور مداوم تحت نظارت یک یا بیشتر معلمان ارشد در «مکتب همکار»[3] تدریس می‌کنند. کل کار کارآموزی توسط مدرس کالج (که به‌عنوان «سوپروایزر» شناخته می‌شود) در مشورت با معلم ارشد مکتب معروف به «معلم راهنما»[۴] و «تدریس‌آموزان»

---

[۱] Supervisor– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] internship in teaching –(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] cooperating school

[۴] critic teacher– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود.

(iii) **تخصص در مضمون**- آمریکایی‌ها به‌شدت احساس می‌کنند که تسلط بر مضمون که «تدریس‌آموزان» باید آن را تدریس کنند، از اهمیت بالایی برخوردار است. بدون این تسلط نمی‌توانند دانش صحیح و کاملی را به شاگردان خود منتقل کنند؛ بنابراین «تدریس‌آموزان» باید در مضمون یا مضامین مورد نظر خود مهارت کسب کنند. در بسیاری از مؤسسات، آخرین گرایش به سمت تخصص در رشته‌ها یا «مضامین تلفیقی»[۱]؛ مانند علوم اجتماعی، زبان‌ها، علوم عمومی و غیره، مطابق با کری‌کولم‌های مکاتب است.

۲ ج-۱۳ تربیت معلمان تحصیلات عالی

قوانین ایالتی در مورد الزامات اعضای هیئت‌علمی در تحصیلات عالی دولتی متفاوت است، اما اعضای هیئت‌علمی دولتی کارمندان دولت محسوب نمی‌شوند و مسؤولیت تعیین استانداردها و الزامات علمی و حرفه‌یی برای سمت‌های هیئت‌علمی و استخدام و ارتقاء بر عهده هر مؤسسه و هیئت‌علمی، دپارتمنت یا پوهنځی آن است.

قوانین ایالتی، برای «مؤسسات عمومی»[۲]، محدود به تضمین این است که این مؤسسات در استخدام تبعیض قایل نمی‌شوند یا سایر قوانین استخدامی یا کار را نقض نمی‌کنند. مقرراتی که مراکز آموزشی تعیین می‌کنند ممکن است بسته به سطحی که از اعضای هیئت‌علمی انتظار می‌رود تدریس کنند، مضمون یا رشته‌یی که باید تدریس کنند، انجام تحقیقات، نیاز به مجوز یا صلاحیت حرفه‌یی و همچنین نوع موقعیت شغلی «تمام‌وقت»[۳]، «پاره‌وقت»[۴] و یا دارای «مسیر ارتقاء به رتبه دائمی»[۵] متفاوت باشد. مؤسسات معتبر همچنین از هرگونه استاندارد هیئت‌علمی تعیین‌شده توسط انجمن اعتباربخشی منطقه‌یی که به آن تعلق دارند و هرگونه استاندارد تعیین‌شده توسط انجمنی که برنامه‌ها را در یک زمینهٔ خاص اعتبارسنجی می‌کند، پیروی می‌کنند. از اعضای هیئت‌علمی تحصیلات عالی انتظار

---

۱ integrated subjects – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

2 public institutions
3 Full-time
4 part-time

۵ Tenure– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

می‌رود که دارای تخصص و صلاحیت‌های لازم برای تدریس و در صورت لزوم انجام تحقیق و مشاوره در رشته یا زمینهٔ حرفه‌یی تخصصی خود باشند. شرط کلی، داشتن مدرک تحقیقاتی نهایی (دکترا (Ph.D.) یا معادل آن) در مضمون تخصصی یا برای برخی از اعضای هیئت‌علمی حرفه‌یی و بالینی، داشتن صلاحیت حرفه‌یی مناسب به همراه سابقهٔ عملکرد موفق و تحقیقات کاربردی است.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. ویژه‌گی‌های مهم کری‌کولم‌های تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا را توضیح دهید؟
۲. الزامات کارآموزی برای معلمان تحصیلات عالی در ایالات‌متحدهٔ چیست؟

۲ ج-۱٤ خلاصه و جمع‌بندی

کارآموزی معلمان کودکستان، ابتدایی و لیسه: مقررات تعلیم و تربیت و گواهینامه (مجوز) معلمان دوران کودکی (پرورشگاه[1]، کودکستان، پیش از ابتدایی) و ابتدایی توسط دولت‌های ایالتی تعیین می‌شود که نیاز به امتحانات متعدد (مضمون و غیره)، قبل از ورود به تربیت معلم و مجدداً پس از اتمام تربیت معلم؛ اما قبل از صدور گواهینامه دارد. درحالی‌که مقررات ایالتی متفاوت است، یکنواختی رو به رشدی وجود دارد که تا حدی از الزامات قانون فدرال «هیچ کودکی پشت سر گذاشته نمی‌شود» برای داشتن یک کادر تدریسی بامهارت بالا، الهام گرفته‌شده است. شرط اساسی تکمیل یک برنامهٔ تحصیلی تعیین‌شده در «سطح لیسانس»[2] به‌منظور واجد شرایط بودن برای گواهینامهٔ سطح مقدماتی، به‌علاوهٔ تکمیل رضایت‌بخش یک دورهٔ کارآموزی تحت نظارت و قبولی در امتحانات مقدماتی است. تقریباً در همه ایالت‌ها، «تحصیلات پیش حرفه‌یی لیسانس»[3] باید در یک موسسهٔ معتبر تکمیل شود. گواهی اولیه ممکن است به‌صورت مدرک لیسانس به دست آید، اکثر ایالت‌ها سطوح بالاتری از گواهینامه را بر اساس تجربه و تحصیلات اضافی ارائه می‌دهند. بسیاری از معلمان در این سطح قبلاً دارای مدرک ماستری هستند یا به‌زودی آن را به دست می‌آورند.

---

[1] nursery
[2] undergraduate (bachelor's) level
[3] Pre-professional undergraduate studies– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

برای حفظ گواهینامه، تحصیلات حرفه‌یی مستمر الزامی است.

کارآموزی معلمان دورهٔ متوسطه: الزامات اولیهٔ پیش گواهینامه برای معلمان متوسطه؛ مانند معلمان مکتب‌های ابتدایی است. یک تفاوت عمده این است که معلمان مدارس متوسطه در یک یا چند درس نظری یا حرفه‌یی صلاحیت‌دارند و تمام دوران حرفه‌یی خود را صرف تمرکز بر این موضوعات می‌کنند؛ درحالی‌که معلمان مدارس ابتدایی – به‌ویژه برای مقاطع پایین‌تر – ممکن است دارای گواهینامهٔ جامع برای تدریس کل دورهٔ ابتدایی باشند یا ممکن است در این زمینه تخصص داشته باشند، به‌خصوص اگر در مقاطع بالاتر از متوسطه/لیسه که تمایز بیشتری دارند، تدریس کنند.

همه ایالت‌ها معلمان را بر اساس تخصص‌های مضامین و همچنین سطوح و محدودهٔ درجات گواهی می‌دهند. معلمان تعلیم و تربیت ویژه در اکثر ایالات در برنامه‌های تخصصی در هر دو سطح لیسانس و ماستری کارآموزی می‌بینند و همچنین، به‌طور جداگانه گواهینامه دریافت می‌کنند. معلمان تعلیم و تربیت ویژه بر اساس تخصص؛ به‌عنوان‌مثال، تعلیم و تربیت ناشنوایان، تعلیم و تربیت افراد نابینا و غیره و همچنین میزان شدت معلولیتی که آن‌ها برای کار با آن کارآموزی می‌بینند، گواهینامه دریافت می‌کنند. درحالی‌که حداقل نیاز تحصیلی مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» ویژهٔ یک‌رشتهٔ مرتبط (مانند روانشناسی رشد) است، اکثر معلمان دارای مدرک ماستری هستند و بسیاری از آن‌ها مدرک بالاتری به نام «مدرک متخصص تعلیم و تربیت»[1] دریافت می‌کنند. «کارکنان تخصصی غیر آموزشی»[2] نیز در اکثر ایالات ایالات‌متحده ملزم به داشتن گواهینامه هستند. آن‌ها شامل مدیران مکاتب، مشاوران، کارکنان صحی (روانشناسان، پرستاران)، کتابداران، معلمان ناظر و متخصصان کری‌کیولم هستند.

کارآموزی استادان تحصیلات عالی: قوانین ایالتی در مورد الزامات اعضای هیئت‌علمی دولتی در تعلیم و تربیت بعد از دورهٔ متوسطهٔ متفاوت است؛ اما اعضای هیئت‌علمی دولتی کارمند دولتی محسوب نمی‌شوند و مسؤولیت تعیین استانداردها و الزامات علمی و حرفه‌یی برای سمت‌های هیئت‌علمی و همچنان جذب و ارتقاء بر عهدهٔ خود مؤسسه و اعضای هیئت‌علمی، دپارتمنت یا پوهنتون آن است. قوانین ایالتی، حتی برای مؤسسات عمومی، محدود به تضمین این است که مؤسسات در استخدام تبعیض قایل نمی‌شوند یا سایر قوانین

---

[1] Education Specialist degree

[2] Specialized noninstructional personnel

استخدامی یا کار را نقض نمی‌کنند. الزاماتی که مؤسسات تعیین می‌کنند ممکن است بسته به سطح تدریس مورد انتظار اساتید، مضمون یا رشته‌یی که قرار است تدریس شود، انجام یا عدم انجام تحقیق، نیاز به مجوز یا صلاحیت حرفه‌یی و تمام‌وقت یا پاره‌وقت بودن موقعیت شغلی و حق‌التدریس، متفاوت باشد.

همچنین، مراکز معتبر هرگونه استاندارد تعیین‌شده توسط انجمن اعتباربخشی منطقه‌یی که به آن تعلق دارند و همچنین استانداردهای تعیین‌شده توسط انجمنی که برنامه‌های یک رشتهٔ خاص را اعتباربخشی می‌کند، رعایت می‌نمایند.

از اعضای هیئت‌علمی تحصیلات عالی انتظار می‌رود که دارای تخصص و صلاحیت‌های لازم برای تدریس و در صورت لزوم انجام تحقیق و مشاوره در رشته یا زمینهٔ حرفه‌یی تخصصی خود باشند. شرط کلی، داشتن مدرک تحقیقاتی نهایی (دکترا (Ph.D.) یا معادل آن) در مضمون تخصصی یا برای برخی از اعضای هیئت‌علمی حرفه‌یی و بالینی، داشتن صلاحیت حرفه‌یی مناسب به همراه سابقهٔ عملکرد موفق و تحقیقات کاربردی است.

تمرینات پایان فصل

۱. اهداف عینی تربیت معلم در انگلستان چیست؟
۲. متود آماده‌سازی معلم در زمان‌های گذشته چگونه بود؟
۳. توسعهٔ تاریخی تربیت معلم در دورهٔ جدید را دنبال کنید.
۴. متود انتخاب شاگردان برای یک برنامهٔ درسی را به‌اختصار شرح دهید.
۵. کری‌کولم‌ها و دروس «کارآموزی معلم» را توضیح دهید.
۶. روش آماده‌سازی معلم در دورهٔ بین ۱۸۲۳ تا ۱۹۱۰ در آمریکا چگونه بود؟
۷. سیستم آماده‌سازی معلم ۱۹۱۰ به بعد را توضیح دهید؟
۸. اهداف عینی تربیت معلم در ایالات‌متحدهٔ آمریکا چیست؟
۹. اجزای اساسی برنامهٔ «کارآموزی معلم» در آمریکا را توضیح دهید.

منابع

1. Clyde Chitty (2002). The Right to a Comprehensive Education. Second Caroline Benn Memorial Lecture.

   http://www.socialisteducation.org.uk/CB2.htm.

2. Newsam, Peter. "Diversity and Admissions to English Secondary Schools", Secondary Heads Association, 28 June 2002, revised and reprinted in Forum 45:1 (2003) pp17-18.

3. Brighouse, Tim. "Comprehensive Schools Then, Now and in the Future: is it time to draw a line in the sand and create a new ideal?", Forum 45:1 (2003) pp3-11.

4. Wikipedia.

۲د

تربیت معلم در چین و آفریقای جنوبی

ساختار فصل:

۲ د-۰ اهداف عینی
۲ د-۱ مقدمه
۲ د-۲ تربیت معلم در چین
۲ د- ۲-۱ تربیت معلم پیش از خدمت
۲ د-۲-۲ کارآموزی پیش از خدمت معلمان مکاتب ابتدایی و ثانوی
۲ د-۲-۳ تعلیم و تربیت حین خدمت
۲ د-۳ معلمان در تحصیلات عالی
۲ د-۴ تعلیم و تربیت در افریقای جنوبی
۲ د-۴-۱ تعلیم و تربیت حرفه‌یی ابتدایی معلمان
۲ د-۴-۲ «کارآموزی و توسعهٔ حرفه‌یی مداوم»[1]
۲ د-۵ آژانس‌های مدیریت نظام تربیت معلم
۲ د-۶ خلاصه و جمع‌بندی.

۲ د-۰ اهداف عینی

پس از مطالعهٔ این بخش، شاگردان قادر خواهند بود:

- سیستم تربیت معلم در چین را بشناسند.
- سیستم تربیت معلم در آفریقای جنوبی را بشناسند.
- سیستم تربیت معلم چین را با آفریقای جنوبی مقایسه کنند.

[1] Continuing Professional Training and Development

۲ د-۱ مقدمه

تربیت معلم بخش مهمی از سیستم تعلیم و تربیت سوسیالیستی چین است. در توسعهٔ ۵۰ سال اخیر از زمان تأسیس جمهوری خلق چین، دولت‌ها در سطوح مختلف توجه زیادی به تربیت معلم نموده‌اند. چین سیستم تربیت معلمی ایجاد کرده است که نیازهای تعلیم و تربیت بنیانی را در انواع مختلف و در سطوح مختلف برآورده می‌کند. این سیستم متناسب با وضعیت خاص چین بوده، از مؤسسات تربیت معلم مستقل تشکیل‌شده است.

در سال ۱۹۸۵، دولت ۱۰ سپتامبر را به‌عنوان روز معلم تعیین کرد، اولین روز جشنواره برای هر «حرفه» و نشانهٔ از تلاش‌های دولت برای ارتقای جایگاه اجتماعی و استانداردهای زنده‌گی معلمان.

دولت «برنامهٔ سرتاسری شبکهٔ تربیت معلم»[1] را برای بهبود «کیفیت» تدریس آغاز کرده است. هدف غایی این برنامه نوسازی تربیت معلم از طریق اطلاعات تعلیمی و تربیتی، ارائهٔ پشتیبانی و خدمات برای «یادگیری مادام‌العمر»[2] از طریق شبکهٔ تربیت معلم، شبکهٔ تلویزیون ماهواره‌یی و اینترنت و بهبود «کیفیت» تدریس اساتید مقطع ابتدایی و عالی از طریق کارآموزی‌های گسترده، با «کیفیت» و کارآمد و تعلیم و تربیت مستمر است.

۲ د-۲ تربیت معلم در چین

تربیت معلم در چین از دو بخش تشکیل شده است: تعلیم و تربیت پیش از خدمت و تعلیم و تربیت حین خدمت.

۲ د-۲-۱ تربیت معلم پیش از خدمت

- «مؤسسات کارآموزی معلم ۴ ساله» شامل پوهنتون‌های عادی و کالج‌ها (معلمان برای صنف ۸ تا دهم و ۱۱ و صنف ۱۲) می‌شود.
- «کالج‌های کارآموزی معلم ۳ ساله» (معلمان برای مکاتب ابتدایی).
- «مکاتب کارآموزی» معلمان متوسطه (معلمان کودکستان‌ها و مؤسسات تعلیم و تربیت ویژه).

[1] Nationwide Program of Network for Education of Teachers
[2] lifelong learning

تعلیم و تربیت حین خدمت (معلمان مکاتب ابتدایی و ثانوی).

- «برنامه‌های تعلیم و تربیت مکاتبه‌یی»[1]، «مکاتب بعدازظهری»، «تعلیم و تربیت تلویزیون ماهواره‌یی» و «امتحانات برای یادگیرنده‌گان خود راهبر».

احصائیهٔ اساسی مکاتب تخصصی تربیت معلم در سال ۱۹۹۸					
	مکاتب	ثبت‌نام	محصلان سال اول	فارغ‌التحصیلان	معلمان
پوهنتون‌ها و کالج‌های عادی	۲۲۹	۶۹۳۶۰۰	۲۵۱۱۰۰	۱۹۶۸۰۰	۷۶۶۰۰
«مکاتب کارآموزی» معلمان متوسطه	۸۷۵	۹۲۱۱۰۰	۳۱۹۳۰۰	۳۰۵۸۰۰	۶۳۴۰
مؤسسات تعلیم و تربیت	۱۹۰	۲۱۲۰۰۰	۸۲۲۰۰	۶۶۲۰۰	۱۸۷۰۰
«مکاتب کارآموزی» معلمان حین خدمت	۲۰۸۷	۳۷۱۰۰۰	۱۲۱۶۰۰	۱۶۸۲۰۰	۴۶۳۰۰

شورای ایالتی مقررات مربوط به صلاحیت معلمان را در ۱۲ دسامبر ۱۹۹۵ ابلاغ کرد که در آن استانداردهای استخدام معلمان سخت‌گیرانه تنظیم‌شده و گواهینامهٔ معلمان قبل از شروع به کار الزامی شد. افراد شایستهٔ جامعه و فارغ‌التحصیلان سایر رشته‌ها می‌توانستند برای تدریس جذب شوند.

۲ د-۲-۲ کارآموزی معلمان پیش از خدمت مکاتب ابتدایی و متوسطه:

تحصیلات عالی عمومی معلمان

هدف غایی تحصیلات عالی عمومی معلمان در چین عمدتاً کارآموزی معلمان متوسطه است. در سال ۱۹۹۸، ۲۲۹ موسسهٔ تحصیلات عالی عمومی در چین وجود داشت که در آن‌ها ۶۹۰۰۰۰ نفر ثبت‌نام کرده بودند.

کارآموزی معلمان دورهٔ متوسطه

- پوهنتون‌های عادی، مؤسسات و «کالج‌های کارآموزی معلم»، فارغ‌التحصیلان صنف ۱۲ مکاتب را ثبت‌نام می‌کنند.

[1] Correspondence Education Programs

- برنامه‌های ۴ ساله: معلمان دورهٔ لیسه.
- برنامه‌های ۲ و ۳ ساله: معلمان مکاتب متوسطه که از صنف ۱۱ فارغ می‌دهند.
- تخصص‌ها: پداگوژی، تعلیم و تربیت پیش از مکتب، تعلیم و تربیت ویژه، روانشناسی، تکنولوژی تعلیمی و تربیتی، زبان چینی، ادبیات، ایدئولوژی و تعلیم و تربیت سیاسی، تاریخ، انگلیسی، روسی، ژاپنی، ریاضیات و ریاضیات کاربردی، علوم کامپیوتر، فیزیک، کیمیا، بیولوژی، جغرافیا، موسیقی، هنرهای زیبا و تربیت‌بدنی.
- برنامه‌های تحصیلات تکمیلی و «کارآموزی حین خدمت» برای معلمان مکاتب ثانوی.

تربیت معلم دورهٔ متوسطه عادی

کارآموزی معلمان برای مکاتب ابتدایی، کودکستان‌ها و تعلیم و تربیت ویژه.

- ثبت‌نام فارغ‌التحصیلان مکاتبی که از صنف یازدهم فارغ می‌دهند.
- مدت‌زمان برنامه‌ها: ۳ یا ۴ سال.
- کری‌کولم از ۴ بخش تشکیل شده است:
  - «کورس‌های اجباری»[۱]
  - «کورس‌های اختیاری»[۲]
  - «تمرین تدریس» و
  - «فعالیت‌های فوق کری‌کولم»[۳].

- «**کورس‌های اجباری**»: ایدئولوژی و تعلیم و تربیت سیاسی، زبان چینی (شامل روش‌شناسی تدریس زبان چینی در مکاتب ابتدایی)، ریاضیات (شامل روش‌شناسی)، فیزیک، کیمیا، بیولوژی، تاریخ، جغرافیا، روانشناسی، پداگوژی برای مکاتب ابتدایی، تعلیم و تربیت اولیهٔ صوتی و تصویری، تربیت‌بدنی، موسیقی، هنرهای زیبا، مهارت‌های کار، مبانی تعلیم و تربیت کامپیوتر.
- «**کورس‌های اختیاری**»: رشته‌های فنی و حرفه‌یی.

---

[۱] Compulsory courses – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Optional courses – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] Extra Curricular Activities– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- **«تمرین تدریس»**،
  - بازدید از مکاتب ابتدایی،
  - «نظرسنجی تعلیمی و تربیتی»[۱]،
  - «تدریس آزمایشی»[۲] و
  - «تدریس تجربی»[۳].

فعالیت‌های فوق کری‌کیولم

- سخنرانی‌ها، سازمان‌دهی گروه‌های ذینفع خاص و انجام «نظرسنجی‌های اجتماعی»[۴] برای تعلیم و تربیت شاگردان درزمینهٔ ساینس و تکنولوژی، هنر و ورزش.

مکاتب متوسطهٔ ویژهٔ کارآموزی معلم

تربیت معلم، تعلیم و تربیت استثنایی برای مکاتب ابتدایی.

- معلمان متخصص: برای ناشنوایان، نابینایان و «عقب‌مانده‌های ذهنی»[۵].
- ثبت‌نام فارغ‌التحصیلان مکاتب متوسطه که از صنف یازدهم فارغ می‌دهند.
- مدت‌زمان برنامه‌ها: ۳ یا ۴ سال.
- کری‌کولم‌های از ۴ بخش تشکیل شده است:
  - «کورس‌های اجباری»
  - «کورس‌های اختیاری»
  - «تمرین تدریس» و
  - «فعالیت‌های فوق کری‌کولم».

---

[۱] Educational survey – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Teaching probation – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] Experimental Teaching – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] Social Surveys

[5] mentally retarded

کورس‌های اجباری

- به «کورس‌های اجباری عمومی» و «کورس‌های اجباری تخصصی» طبقه‌بندی می‌شود:
  - «**کورس‌های اجباری عمومی**»**:** ایدئولوژی و تعلیم و تربیت سیاسی، چینی، ریاضیات، فیزیک، کیمیا، بیولوژی، تاریخ، جغرافیا، روانشناسی مقدماتی، تربیت‌بدنی، موسیقی، هنرهای زیبا، پداگوژی مقدماتی، مقدمه‌یی بر تعلیم و تربیت ویژه و مهارت‌های کار.
  - «**کورس‌های اجباری تخصصی**»**:** روانشناسی، پداگوژی، روش‌شناسی و سایر کورس‌های پیشگیری و معاینه نواقص.

کورس‌های اختیاری

- برای گسترش دانش شاگردان و رشد علایق و مهارت‌های خاص آن‌ها طراحی‌شده است.
- «**تمرین تدریس**»**:** بازدید نمودن، آزمایش نمودن، کمک به معلمان تعلیم و تربیت استثنایی برای سازمان‌دهی فعالیت‌ها، بررسی‌های تعلیمی و تربیتی و شاگردانی که خودشان را درس می‌دهند.
- «**فعالیت‌های فوق کری‌کیولم**»**:** لکچر، سازمان‌دهی گروه‌های ذینفع خاص و انجام بررسی‌های اجتماعی برای تربیت شاگردان درزمینهٔ ساینس و تکنولوژی، هنر و ورزش.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. تعلیم و تربیت پیش از خدمت معلمان دورهٔ متوسطه در کجا انجام می‌شود و چه تخصص‌هایی ارائه می‌شود؟

۲ د-۲-۳ تعلیم و تربیت حین خدمت

طبق قوانین ایالتی، دولت‌های محلی در حال اجرای سیستم‌های صلاحیت معلمان و ترویج تعلیم و تربیت حین خدمت برای تعداد زیادی از مدیران مکتب‌ها هستند تا

استانداردهای مدیریت مکتب را بیشتر بهبود بخشند.

برای مقابله با کمبود معلمان واجد شرایط تدریس، «کمیسیون ایالتی تعلیم و تربیت»[1] در سال ۱۹۸۵ مقرر کرد که معلمان دورۀ لیسه باید دو سال کارآموزی در مؤسسات حرفه‌یی داشته باشند و معلمان مکتب‌های ابتدایی باید فارغ‌التحصیل مکتب‌های متوسطه باشند. برای بهبود «کیفیت» معلمان، کمیسیون برنامه‌های «کارآموزی حین خدمت» تمام‌وقت و پاره‌وقت (که دومی ترجیح داشت چون هزینۀ کمتری داشت) را ایجاد کرد. برنامه‌های «کارآموزی حین خدمت» معلمان دورۀ ابتدایی و پیش از مکتب، ۸۴ درصد از زمان را به تدریس موضوعی، ۶ درصد به پداگوژی و روانشناسی و ۱۰ درصد را به متودهای تدریس اختصاص داده بود.

«کارآموزی حین خدمت» برای معلمان مکاتب ابتدایی به‌منظور ارتقای آن‌ها تا سطح تحصیلات پس از متوسطه، با این هدف کلی دوساله طراحی‌شده بود که تا سال ۱۹۹۰ اکثر معلمان ابتدایی واجد شرایط باشند.

«کارآموزی حین خدمت» در دورۀ متوسطه بر اساس یک «مودل یکپارچه»، متناسب با شرایط محلی و بر اساس اوقات فراغت ارائه‌شده بود. نودوپنج درصد کری‌کیولم آن به تدریس مضامین، ۲ تا ۳ درصد به پداگوژی و روانشناسی و ۲ تا ۳ درصد به متود تدریس اختصاص داشت. هیچ تلاش حین خدمت در مقیاس بزرگ مشابهی برای معلمان فنی و حرفه‌یی که بیشتر آن‌ها برای شرکت‌ها و مقامات محلی کار می‌کردند، وجود نداشت. تربیت معلم حین خدمت به «تحصیلات درجه‌یی یا با مدرک»[2] و «تحصیلات غیر درجه‌یی یا فاقد مدرک»[3] طبقه‌بندی می‌شد:

- «تحصیلات درجه‌دار یا با مدرک» نه‌تنها شامل ارائۀ تعلیم و تربیت برای معلمان حین خدمت بدون گواهینامه‌های واجد شرایط تدریس می‌شد؛ بلکه ارتقاء معلمان حین خدمت با گواهینامه‌های واجد شرایط تدریس را نیز شامل می‌شد.
- «تحصیلات غیر درجه‌یی یا فاقد مدرک»: تربیت مداوم معلمان مقطع ابتدایی و متوسطه. به ۲ بخش تقسیم می‌شد: دورۀ «کارآموزی آزمایشی» معلمان جدید و «کارآموزی بعدی» معلمان موجود.

---

[1] State Education Commission

[2] Degree education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Non Degree education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- **کارآموزی آزمایشی معلمان جدید:** شکل‌گیری عشق و علاقهٔ شدید به تعلیم و تربیت و شاگردان، آشنایی با مقررات تعلیم و تربیت و رئوس مطالب تدریس، قوانین رایج در کتاب‌های درسی و «اخلاق حرفه‌یی».
- **کارآموزی بعدی معلمان جدید:** با توجه به مسؤولیت شغلی فعلی، صلاحیت‌ها و بخش‌هایی از شرایط سمت در سطوح بالاتر.

تعلیم و تربیت داخل خدمات به معلمان کمک می‌کند تا وظایف خود را انجام دهند و شرایط ارتقاء را ایجاد کنند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) انواع برنامه‌های تربیت معلم حین خدمت کدام اند و اهمیت آن‌ها چیست؟

۲ د-۳ معلمان در تحصیلات عالی

در حال حاضر در مؤسسات تحصیلات عالی، پروفیسر و معاونان پروفیسر به ترتیب ۹/۵ درصد و ۳۰ درصد هستند. معلمان جوان و میان‌سال غالب هستند. معلمان زیر ۴۵ سال ۷۹ درصد کل اعضای هیئت‌علمی و زیر ۳۵ سال ۴۶ درصد را تشکیل می‌دهند. معلمان در تحصیلات عالی یک گروه حیاتی در تحقیقات علمی، نوآوری دانش و تکنولوژی علمی هستند. از کل اعضای انجمن‌های علمی، «آکادمی علوم چین»[۱]، ۴۰/۷ درصد (۲۸۰) در بخش تحصیلات عالی هستند. برای «آکادمی انجنیری چین»[۲]، رقم مربوطه ۳۵/۳ درصد (۲۳۴) است.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) وضعیت تربیت معلم برای معلمان در مقاطع عالی چگونه است؟

[1] Chinese Academy of Sciences
[2] Chinese Academy of Engineering

۲ د-٤ تربیت معلم در آفریقای جنوبی

مقدمه

«کمیتهٔ وزارتی تربیت معلم»[1] که در سال ۲۰۰۳ منصوب‌شده بود و در سال ۲۰۰۵ به وزیر گزارش داد، مطالعهٔ گسترده‌یی انجام داد. کمیته به‌طور گسترده با سهامداران کلیدی، از جمله «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)»[2]، «مرجع صلاحیت‌های آفریقای جنوبی (SAQA)»[3]، «شیوه‌های تعلیم و تربیت، کارآموزی و توسعه (ETDP)»[4]، «مرجع تعلیم و تربیت و کارآموزی بخش (SETA)»[5]، «اتحادیه‌های ملی معلمان»[6]، روسای تعلیم و تربیت تحصیلات عالی آفریقای جنوبی و سازمان‌های غیردولتی که درزمینهٔ تربیت معلم کار می‌کنند، مشورت کرد. پس‌ازآن بود که «سیاست تربیت معلم در آفریقای جنوبی» تدوین شد.

سیاست تربیت معلم در آفریقای جنوبی برای ایجاد یک حرفهٔ معلمی آماده و قادر به پاسخگویی به نیازهای آفریقای جنوبی دموکراتیک در قرن بیست و یکم طراحی‌شده است. هدف غایی از این سیاست، تجهیز مناسب معلمان برای انجام وظایف اساسی و دشوارشان، توانمندسازی آن‌ها برای ارتقای مستمر «شایسته‌گی» و عملکرد حرفه‌یی‌شان و افزایش سطح احترامی است که مردم آفریقای جنوبی برای آن‌ها قایل هستند.

بر اساس این سیاست، تربیت معلم شامل دو زیرسیستم مکمل است:

- «تربیت حرفه‌یی اولیهٔ معلمان (IPET)»[7] و
- «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)».

۲ د-٤-۱ مسیرهای صلاحیت تربیت حرفه‌یی اولیهٔ معلمان (IPET)

چارچوب صلاحیت‌های تحصیلات عالی (HEQF)[8]

ازآنجایی‌که کلیه تعلیم و تربیت اولیهٔ معلمان بر عهده تحصیلات عالی است، ساختار

---

[1] Ministerial Committee on Teacher Education
[2] South African Council for Educators (SACE)
[3] South African Qualifications Authority (SAQA)
[4] Education, Training and Development Practices (ETDP)
[5] Sector Education and Training Authority (SETA)
[6] national Teacher Unions
[7] Initial Professional Education of Teachers (IPET)
[8] Higher Education Qualifications Framework (HEQF)

صلاحیت‌ها برای تربیت معلم تابع سیاست وزیر در مورد صلاحیت‌ها بر اساس قانون تحصیلات عالی، ۱۹۹۷ است. این سیاست در «چارچوب صلاحیت‌های تحصیلات عالی (HEQF)» بیان‌شده است که زمینه را برای ادغام کلیه مدارک تحصیلی عالی در «چارچوب ملی صلاحیت‌ها (NQF)»[۱] فراهم می‌کند.

صلاحیت‌های تدریسی شناخته‌شده

مدرک «**لیسانس در تعلیم و تربیت** (B.Ed.)». یک مدرک تحصیلی دورهٔ چهارساله است که شامل یک سال تجربهٔ «تدریس عملی» تحت نظارت در مکتب‌ها به‌صورت تمام‌وقت است. مدرک صلاحیت استاندارد برای شاگردانی است که مایل به تدریس در هر حوزه، مضمون و مرحلهٔ یادگیری هستند. توجیه وجود یک مدرک ورودی اصلی این است که الزامات اکادمیک و پداگوژیک اساساً برای همه معلمان صرف‌نظر از حوزه، موضوع یا مرحلهٔ یادگیری معادل است. مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» مدرک استاندارد تعلیم و تربیت حرفه‌یی اولیه معلمان است و مسیرهای مختلفی برای دستیابی به آن وجود دارد.

«**دیپلم پیشرفته در تعلیم و تربیت (ADE)**»[۲]، دیپلم پیشرفته به فارغ‌التحصیلان با مدرک تحصیلی مناسب (پایین تر از لیسانس) که مایل به تدریس هستند، ارائه می‌شود.

«**گزینهٔ دیپلم**»[۳]، یک دیپلم جدید تدریسی سه‌ساله معرفی‌شده است. در چارچوب تمایز نهادی، پوهنتون‌ها ممکن است مجاز به ارائهٔ این صلاحیت باشند، اگرچه محصلان باید قبل از واجد شرایط معلم شدن، سال چهارم را نیز باید تکمیل کنند. این می‌تواند در هر دو حالت حضوری و از راه دور ارائه شود. این امر باعث جذب «تدریس‌آموزانی» می‌شود که ممکن است شرایط ورود به مدرک را نداشته باشند و همچنین به کسانی که نیاز دارند زودتر درآمد خود را شروع کنند، کمک می‌کند.

اگر کمپین استخدام بر اساس ورود به مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» نمی‌تواند شکاف عرضه معلم را ببندد؛ وزارت، نیاز به ارائهٔ مسیرهای دیگر برای صلاحیت تدریس را تشخیص می‌دهد و گزینهٔ دیپلم ممکن است در نظر گرفته شود.

هنجارها و استانداردهای مربیان شامل استانداردهای زیر است که طراحی خلاقانه و

---

[1] National Qualifications Framework (NQF)

[2] Advanced Diploma in Education (ADE)

[۳] Diploma option – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

انعطاف‌پذیر برنامه‌ها را تشویق می‌کند:

- ارائه دهنده‌گان، برنامه‌ها و روحیهٔ نهادی را توسعه می‌دهند که مربیان را به‌عنوان متخصصان رشد یافته و یادگیرنده‌گان مادام‌العمر پرورش می‌دهند،
- برنامه‌ها به‌طور فزاینده‌یی در شیوه‌های ارائه می‌شوند که به مربیان مجرب اجازه می‌دهد در آن شرکت کنند،
- مواد یادگیری برای ایجاد انعطاف‌پذیری مکانی در کورس‌ها، تهیه و استفاده می‌شوند و
- وظایف خانه‌گی به گونه‌یی طراحی می‌شوند که حل مسأله را در چارچوب‌های واقعی تشویق کنند.

تعلیم و تربیت از راه دور محصلان را قادر می‌سازد تا در حین کار یاد بگیرند و همچنین برای تعداد زیادی از محصلان مقرون‌به‌صرفه است. تکنولوژی‌های اطلاعات و ارتباطات که به‌طور عاقلانه مورد استفاده قرار می‌گیرند، نویدبخش گسترش دسترسی به برنامه‌های تربیت معلمان، بهبود انگیزهٔ فراگیران، سرعت بخشیدن به ارتباطات و غنی‌سازی منابع موجود برای یادگیری هستند. اگرچه از همه پوهنتون‌ها برای ارائهٔ برنامه‌های از راه دور دعوت می‌شود، تنها پوهنتون‌هایی که ازنظر تخصصی و اداری برای طراحی و مدیریت آن‌ها مجهز هستند مجاز به انجام این کار هستند؛ بنابراین مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» از طریق مطالعهٔ تمام‌وقت یا نیمه‌وقت در پوهنتون‌های حضوری یا تحصیل پاره‌وقت از طریق تعلیم و تربیت از راه دور ارائه می‌شود.

وزارت تعلیم و تربیت مسیرهای صلاحیت نامهٔ زیر را برای تربیت معلم در پوهنتون‌های آفریقای جنوبی تعیین کرده است:

- مدرک دورهٔ چهارسالهٔ «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)»، مدرک «تربیت حرفه‌یی اولیهٔ معلمان (IPET)»، استانداردی است که توسط پوهنتون‌ها ارائه می‌شود.
- یک سال دیپلم ماستر پس از مدرک اول تائید شده؛
- معرفی احتمالی یک دیپلم جدید سه‌ساله توسط مؤسسهٔ معتبر برای انجام این کار؛
- «برنامه‌های تبدیل یا برنامهٔ تحصیلی برای تغییر رشته»[۱]، با حمایت مالی، برای توانمندسازی معلمان شاغل برای انتقال به حوزه‌ها، موضوعات یا مراحل تعلیمی و تربیتی کمیاب.

---

[۱] Conversion programmes – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- آیندهٔ «دیپلم حرفه‌یی ملی تعلیم و تربیت (NPDE)»[1] و «گواهی پیشرفتهٔ تعلیم و تربیت (ACE)»[2] بر اساس ارزشیابی نیاز و ارزش مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. مدارک رایج تعلیم و تربیت در آفریقای جنوبی چیست؟ چگونه می‌توان به آن‌ها دست‌یافت؟

۲ د-٤-۲ کارآموزی و توسعهٔ حرفه‌یی مداوم

نیازهای مفهومی و پداگوژیکی

هم «دانش مفهومی و محتوایی» و هم «دانش پداگوژیکی» برای تدریس مؤثر، همراه با تمایل و توانایی معلم برای تأمل در عملکرد و یادگیری از تجربهٔ خود شاگردان از تدریس لازم است.

همه معلمان برای ارائهٔ کری‌کولم جدید باید مهارت‌های خود را افزایش دهند، نه لزوماً صلاحیت. اکثریت بزرگی نیاز به تقویت پایهٔ دانش موضوعی، دانش محتوای پداگوژیکی و «مهارت‌های تدریس» خود دارند. نسبت قابل‌توجهی نیاز به «توسعهٔ مهارت‌های تخصصی» در زمینه‌هایی؛ مانند صحت و تربیت‌بدنی، حمایت از «ویروس نقص ایمنی انسانی (HIV)»[3] و «سندرم نقص ایمنی اکتسابی (AIDs)»[4]، مدیریت تنوع، مدیریت صنف درس و نظم و انضباط و غیره دارد. بسیاری نیاز دارند تا اشتیاق و تعهد خود را نسبت به رسالتشان تجدید کنند.

اگرچه تاکنون پاداش‌های قابل‌توجهی ازنظر افزایش حقوق در بسیاری از موارد تعلیم و تربیت حین خدمت وجود داشته است؛ اما چنین اقداماتی تأثیر کمی بر عملکرد صنف درس داشته یا هیچ تأثیری نداشته است. تعلیم و تربیت حین خدمت پراکنده و ناهماهنگ باقی‌مانده و بنابراین تأثیر نسبتاً محدودی دارد.

سیستم توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)

سیستم «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» شامل موارد زیر می‌شود:

- اطمینان حاصل شود که ابتکارات فعلی اختصاص‌یافته به توسعهٔ حرفه‌یی معلمان

---

[1] National Professional Diploma in Education (NPDE)
[2] Advanced Certificate in Education (ACE)
[3] Human immunodeficiency virus (HIV)
[4] Acquired immunodeficiency syndrome (AIDS)

به‌طور مؤثرتر و مستقیم به بهبود «کیفیت» تدریس کمک می‌کند،

- تأکید و تقویت جایگاه حرفه‌یی تدریس،
- به معلمان راهنمایی‌های روشنی ارائه دهد که کدام فعالیت‌های پیشرفت حرفه‌یی به رشد حرفه‌یی آن‌ها کمک می‌کند،
- محافظت از معلمان در برابر ارائه دهنده‌گان متقلب و
- دامنهٔ فعالیت‌هایی را که به «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان کمک می‌کند، گسترش دهد.

در این سیستم در نظر گرفته‌شده است که «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)»، به‌عنوان نهاد قانونی برای مربیان حرفه‌یی، مسؤولیت کلی اجرا و مدیریت «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» را بر عهده خواهد داشت. «متود امتیازدهی توسعهٔ حرفه‌یی»[1] یک تکنیک شناخته‌شدهٔ بین‌المللی است که توسط نهادهای حرفه‌یی در بسیاری از زمینه‌ها برای تائید «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم» اعضایشان استفاده می‌شود. از هر معلم انتظار می‌رود با انتخاب «فعالیت‌های توسعهٔ حرفه‌یی» که مطابق با نیازهای او است و توسط «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» تأیید شده است، امتیاز توسعهٔ حرفه‌یی کسب کند.

هدف اصلی این خواهد بود که معلمان را قادر سازد تا کمتر به آژانس‌های خارجی وابسته‌گی داشته و بیشتر مسؤول «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» خود باشند.

«فعالیت‌های توسعهٔ حرفه‌یی» به چهار نوع طبقه‌بندی می‌شوند:

- برنامه‌های مکتب محور،
- برنامه‌های کارفرما محور،
- برنامه‌های صلاحیت محور و
- برنامه‌های دیگر، ارائه‌شده توسط سازمان‌های غیردولتی، اتحادیهٔ معلمان، سازمان‌های مبتنی بر جامعه و مذهب، یا شرکت‌های خصوصی.

برخی از فعالیت‌های «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» اجباری هستند و برخی دیگر توسط خود انتخاب می‌شوند. ادارهٔ تعلیم و تربیت مربوطه هزینهٔ «فعالیت‌های اجباری» را می‌پردازد که ممکن است در سطح ملی، ولایتی، منطقه‌یی یا مکتب باشد. خود معلمان هزینهٔ

---

[1] Professional Development points method

فعالیت‌های انتخابی خود را پرداخت می‌کنند، اگرچه بورسیه‌های ولایتی در رشته‌های تحصیلی اولویت‌دار در دسترس خواهد بود.

معلمانی که به‌منظور ارتقاء مدارک خود با موفقیت تحصیل می‌کنند، «امتیاز توسعهٔ حرفه‌یی» را کسب می‌کنند. در این زمینه از دو خطر باید اجتناب کرد:

۱) معلمان برای کسب امتیاز «توسعهٔ حرفه‌یی» نباید از مسؤولیت‌های اصلی خود غافل شوند و

۲) بار اداری معلمانی که قبلاً بیش‌ازحد بار شده‌اند، نباید افزایش یابد.

پاداش‌ها و مجازات

مربیان آفریقای جنوبی ملزم به کسب امتیاز توسعهٔ حرفه‌یی و ثبت‌نام در «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» به‌عنوان شرط عملکرد آن‌ها هستند. ثبت‌نام، مجوز آن‌ها برای تدریس است. با معرفی سیستم «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» در حرفهٔ معلمی، اعمال پاداش و مجازات ضروری خواهد بود. معلمانی که در طی دو دورهٔ متوالی سه‌ساله به حداقل تعداد امتیازات «توسعهٔ حرفه‌یی» دست نمی‌یابند، باید برای ثبت‌نام مجدد به «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» مراجعه کنند.

مدیریت سیستم توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)

به‌عنوان نهاد ملی برای حرفهٔ تعلیم و تربیت، در نظر گرفته‌شده است که «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» مسؤول مدیریت سیستم «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» باشد؛ اما اساساً این‌یک تعهد مشترک است که تعدادی از سیستم‌های فرعی را به هم پیوند می‌دهد. ادارات تعلیم و تربیت ولایتی، دفاتر ناحیه، گروه‌های مدیریت مکتب و اتحادیهٔ معلمان نقشی ضروری در تشویق همیاری معلمان در فعالیت‌های «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» ایفا خواهند کرد. ارائه دهنده‌گان در همه دسته‌ها مسؤول طراحی و ارائهٔ فعالیت‌های متمرکز، مناسب و با «کیفیت» بالا در راستای معیارها و دستورالعمل‌های «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» هستند. تضمین‌کننده‌گان «کیفیت» که توسط «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» منصوب‌شده‌اند، با حصول اطمینان از اینکه ارائه‌دهنده‌گان و برنامه‌هایشان استانداردهای لازم را برآورده می‌کنند، از منافع معلمان محافظت می‌کنند. وزارت تعلیم و تربیت با «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» درگیر خواهد شد تا منابع و ساختارهای موردنیاز برای پیشبرد سیستم «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان

(CPTD)» را بررسی کند.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱) مسؤولیت سیستم «توسعۀ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» چیست؟

۲ د-۵ آژانس‌های مدیریتی سیستم تربیت معلم

نهادها و مؤسسات زیادی در امر تربیت معلم نقش دارند. وزارتخانه تشخیص می‌دهد که هر یک، کدام وظایف خاص خود را در سیستم دارند و همچنین نیاز به بهبود هماهنگی بین آن‌ها را تشخیص می‌دهد؛ زیرا بسیاری از این‌ها ممکن است متقاطع یا وابسته به یکدیگر باشند.

شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)

«شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» یک شورای حرفه‌یی است که هدف غایی آن ارتقای جایگاه حرفۀ معلمی و ارتقای رشد مربیان و رفتار حرفه‌یی آن‌هاست. «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» بر اساس قانون «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» سال ۲۰۰۰، (قانون شمارۀ ۳۱ سال ۲۰۰۰) تأسیس شد.

وظایف شورا عبارت‌اند از:

- ثبت‌نام مربیان،
- ارتقای توسعۀ حرفه‌یی مربیان و
- تعیین، حفظ و حمایت از استانداردهای اخلاقی و حرفه‌یی.

مربیان موظف‌اند قبل از استخدام در هر مرجعی در «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» ثبت‌نام کنند. شورا با بررسی «وضعیت حرفه‌یی» متقاضیان شرایط ورود را تقویت می‌کند.

این شورا برنامه‌های متعددی دارد که باعث پیشرفت مربیان و ارتقای جایگاه و وجهه حرفۀ معلمی می‌شود. این موارد، از جملۀ موارد دیگر، شامل «شامل پروژه سبد توسعۀ حرفه‌یی (PD)» است که هدف غایی آن تشویق مربیان به تأمل در مورد عملکرد خود و پذیرش مسؤولیت «توسعۀ حرفه‌یی (PD)» خود؛ تربیت معلم و فعالیت‌های پژوهشی توسعه؛ راه‌اندازی سیستم «توسعۀ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» و جشن «روز جهانی معلم» برای قدردانی از کار مربیان است. عملکرد اخلاقی تضمین می‌کند که مربیان به قانون «اخلاق حرفه‌یی»، «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» پایبند هستند.

وزارت تعلیم و تربیت و «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» مسؤولیت‌های استثنایی در سیستم تربیت معلم دارند. نقش آن‌ها شایستهٔ ذکر ویژه است، از جمله آن‌ها مسؤولیت قانونی سیستم تربیت معلمان را بر عهده‌دارند؛ بنابراین، روابط کاری آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است و مستلزم درجهٔ بالایی از درک متقابل و مشارکت اکادمیک است. این امر به‌ویژه در دورهٔ آتی صادق است؛ زیرا «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» ظرفیت خود را برای مدیریت مسؤولیت‌های گسترده ازنظر تأسیس قانون و این سیاست ایجاد می‌کند.

وزارت تعلیم و تربیت مسؤولیت سیاست‌گذاری کلیه امور مربوط به تعلیم و تربیت از جمله تربیت معلم را بر عهده دارد. در چارچوب یک دولت توسعه‌گرا، وزارت تعلیم و تربیت موظف است تحول را از طریق تعلیم و تربیت ترویج کند. وزارت تعلیم و تربیت مسؤولیت اصلی خط‌مشی، برنامه‌ریزی، نظارت و تأمین مالی را بر عهده دارد. هدف عینی از تعقیب تعلیم و تربیت با «کیفیت» برای همگان مستلزم آن است که وزارت تعلیم و تربیت فرصت‌هایی را برای پیشبرد «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» فراهم کند. در این راستا، این اداره به همکاری با نهادهای قانونی و غیرقانونی و همچنین ذینفعان در سیستم تعلیم و تربیت ادامه می‌دهد.

وزارت تعلیم و تربیت، به‌عنوان کارفرمای اصلی معلمان، مسؤول اطمینان از اینکه شرایط استخدام، شرایط کاری و آیندهٔ شغلی معلمان مطابق با استانداردهای مناسب است و اینکه حرفهٔ معلمی به شغلی مطلوب برای تعداد فزاینده‌یی از اتباع آفریقای جنوبی تبدیل شود، مسؤول است.

واحد ملی ارزیابی و توسعهٔ تعلیم و تربیت (NEED)[1]

در نهایت وزارت تعلیم و تربیت وظیفهٔ نظارت بر عملکرد مکتب‌ها و معلمان را بر عهده دارد. در این راستا، یک «واحد ارزیابی و توسعهٔ ملی تعلیم و تربیت (NEED)» به‌صورت مستقل از وزارتخانه تأسیس خواهد شد تا پروسهٔ تعدیل لازم در رابطه با «سیاست ارزیابی کل مکتب»[2] و توافق بر سر «سیستم مدیریت کیفیت یکپارچه (IQMS)»[3] برای ارزیابی معلمان فراهم کند.

وزیر، پس از مشورت با بخش‌های مربوطه، می‌تواند شرایط تحصیلات و صلاحیت‌های حرفه‌یی متفاوتی را برای معلمان درزمینهٔ رشد اوایل دوران کودکی، تعلیم و تربیت و کارآموزی

---

[1] National Education Evaluation and Development Unit(NEED)
[2] Whole School Evaluation Policy
[3] Integrated Quality Management System(IQMS) –(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

اساسی بزرگ‌سالان، تعلیم و تربیت نیازهای ویژه و برای تعلیم و تربیت و کارآموزی بیشتر معلمان کالج، تعیین نماید.

پیشرفت خود را بررسی کنید

۱) کدام آژانس‌ها در «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» حرفه‌یی دخیل هستند؟

۲ د-٦ خلاصه و جمع‌بندی

خطمشی تربیت معلم در آفریقای جنوبی از دو زیرسیستم مکمل تشکیل شده است: تعلیم و تربیت حرفه‌یی اولیهٔ معلمان و «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)». مدارک تحصیلی شناخته‌شده عبارت‌اند از مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)»، دیپلم پیشرفته در تعلیم و تربیت (ADE) و گزینهٔ دیپلم. هنجارها و استانداردها برای مربیان شامل استانداردهای است که طراحی برنامهٔ خلاقانه و انعطاف‌پذیر را تشویق می‌کند.

هم «دانش مفهومی و محتوایی» و هم «دانش پداگوژیکی» برای تدریس مؤثر ضروری است، همه معلمان برای ارائهٔ کری‌کولم جدید باید مهارت‌های خود را افزایش دهند، نه لزوماً صلاحیت‌ها. ازاین‌رو نیاز به سیستم «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» وجود دارد. از هر معلم انتظار می‌رود با انتخاب «فعالیت‌های توسعهٔ حرفه‌یی» که مطابق با نیازهای او است و توسط «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» تآیید شده است، امتیاز توسعهٔ حرفه‌یی کسب کند.

نهادها و مؤسسات زیادی در امر تربیت معلم نقش دارند. وزارتخانه، «شورای معلمان آفریقای جنوبی (SACE)» و دپارتمنت تعلیم و تربیت را به رسمیت می‌شناسد. آن‌ها مسؤولیت قانونی تربیت معلمان را بر عهده‌دارند.

تمرینات پایان فصل

۱) چرا دولت چین به تربیت معلم اهمیت می‌دهد؟
۲) انواع تربیت معلم در چین را شرح دهید.
۳) ارتباط تعلیم و تربیت پیش از خدمت و حین خدمت را توضیح دهید.
۴) مدارک تعلیم و تربیت رایج در آفریقای جنوبی چیست؟ چگونه می‌توان به آن‌ها دست‌یافت؟
۵) اهمیت سیستم «توسعهٔ حرفه‌یی مداوم معلمان (CPTD)» را توضیح دهید؟

۶) نقش و وظایف شورای مربیان آفریقای جنوبی و وزارت تعلیم و تربیت چیست؟

منابع

1. Embassy of The People's Republic of China in the Federal Democratic Republic of Nepal All Rights Reserved http://www.chinaembassy.org.np
2. Nan-zhao, Zhou (Editor-in-chief): An International Perspective on Teacher Education: Teacher Education Reform, Teacher Professional Standard and School-based Teacher Development, Shanghai: East China Normal University Press (in Publishing, 2006).
3. Wikipedia articles incorporating text from the Library of Congress Country Studies
4. "China: Country Studies - Federal Research Division, Library of Congress".Lcweb2.loc.gov.2009-05-07. http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/cntoc.html. Retrieved 2009-06-15
5. This article incorporates public domain material from websites or documents of the Library of Congress Country Studies. Retrieved from wikipedia.org/wiki/Education_in_the_People%27s_Republic_of_China"
6. Categories: Education in China | Science and technology in China | Education in the People's Republic of China
7. Department of Education (2006): The National Policy Framework for Teacher Education in South Africa “More teachers; Better teachers” Pretoria, pp 14-26.
8. D. Burger (Editor) (2009) South Africa Yearbook 2008/09, Government Communication and Information System.

۳

آژانس‌های تربیت معلم

ساختار فصل:

۳-۰ اهداف عینی

۳-۱ مقدمه

۳-۲ آژانس‌های تربیت معلم در سطح ایالت

۳-۲-۱ «مؤسسات تعلیم و تربیت ایالتی (SIEs)»

۳-۲-۲ «شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (SCERT)»[1]

۳-۲-۳ «هیئت‌مدیرهٔ ایالتی تربیت معلم (SBTE)»[2]

۳-۲-۴ «دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت پوهنتون (UDE)»

۳-۳ آژانس‌های تربیت معلم در سطح ملی

۳-۳-۱ «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»

۳-۳-۲ «موسسهٔ ملی برنامه‌ریزی و ادارهٔ تعلیم و تربیت (NUEPA)»[3]

۳-۳-۳ «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»

۳-۳-۴ «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)»

۳-۴ آژانس‌های تربیت معلم در سطح بین‌المللی

۳-۴-۱ «سازمان علمی، فرهنگی و تعلیمی و تربیتی ملل متحد (UNESCO)»[4]

۳-۵ خلاصه و جمع‌بندی

۳-۱ اهداف عینی

بعد از خواندن این فصل قادر خواهید بود:

- آژانس‌های مختلف برنامهٔ تربیت معلم را در سطح ایالتی، ملی و بین‌المللی بیان

---

[1] State Council of Educational Research and Training (SCERT)
[2] State Board of Teacher Education (SBTE)
[3] National University of Educational Planning and Administration (NUEPA)
4 United Nations Educational Scientific, Cultural Organisation (UNESCO)

کنید.

- نقش کارکردهای آژانس‌های مختلف برنامهٔ تربیت معلم در سطح ایالتی، ملی و بین‌المللی را توضیح دهید.

۳-۱ مقدمه

به دلیل انفجار دانش، تعلیم و تربیت نه‌تنها در هند؛ بلکه در سراسر جهان گسترش‌یافته است. با توجه به این تغییر، نیازهای اجتماعی نیز تغییر می‌کند. از یک معلم انتظار می‌رود که با گذراندن کارآموزی لازم برای روندهای جدید در تعلیم و تربیت، با تغییرات جدید روبرو شود. چنین نیازهای کارآموزی توسط آژانس‌های مختلف در سطوح مختلف برآورده می‌شود.

در این بخش به نقش آژانس‌های مختلف و کارکردهای آن‌ها در قبال تربیت معلم در سطح ایالتی، ملی و بین‌المللی می‌پردازیم.

۳-۲ آژانس‌های تربیت معلم در سطح ایالتی

برای ارتقای «کیفیت تعلیم و تربیت» و «کیفیت مؤسسات تعلیمی و تربیتی»، به‌روزرسانی روش‌شناسی تعلیمی و تربیتی و تبلیغ نوآوری‌های تعلیمی و تربیتی با انجام انواع مختلف تحقیقات تعلیمی و تربیتی، هر ایالت، مؤسسه‌ها، شوراها و انجمن‌هایی را تأسیس می‌کنند. در این بخش، نقش و وظایف آژانس‌های دولتی زیر را مورد بحث قرار خواهیم داد:

- «مؤسسات تعلیم و تربیت ایالتی (SIEs)».
- «شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (SCERT)».
- «هیئت‌مدیرهٔ ایالتی تربیت معلم (SBTE)».

۳-۲-۱ مؤسسات تعلیم و تربیت ایالتی (SIEs)

کارآموزی، تهیهٔ «ابزار کمک تدریسی» و ارزیابی برای دستیابی به تعلیم و تربیت با «کیفیت» نیاز به تداوم دارد. با توجه به این جنبه، ایالت ماهاراشترا «موسسهٔ تعلیم و تربیت ایالتی (SIE)» را تأسیس کرد. در ابتدا، «موسسهٔ تعلیم و تربیت ایالتی (SIE)» فقط از تعلیم و تربیت ابتدایی مراقبت می‌کرد. بعدها دامنهٔ آن به تعلیم و تربیت کودکستان، متوسطه و لیسه گسترش یافت. در سال ۱۹۸۴، این شورا مانند «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» جایگاه قانونی خود را به دست آورد و به «شورای کارآموزی و

تحقیقات ایالت ماهاراشترا (MSCERT)»[1] تغییر نام داد.

۳-۲-۲ شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (SCERT)

شورای ایالتی، بلند رتبه ترین موسسهٔ ایالت است. در ماهاراشترا، در سال ۱۹۶۴ - ۶۵ به‌عنوان یک «موسسهٔ تعلیمی و تربیتی ایالتی (SIE)» تأسیس شد. در سال ۱۹۸۴ ارتقاء یافت و به «شورای کارآموزی و تحقیقات ایالت ماهاراشترا (MSCERT)» تغییر نام داد. برای بهبود «کیفیت» تعلیم و تربیت مکتب، مسؤولیت تعلیم و تربیت، تحقیق و ارزیابی معلمان را بر عهده دارد.

اهداف عینی

اهداف عینی آن عبارت‌اند از:

- ارتقای «کیفیت تعلیم و تربیت» با انجام انواع تحقیقات تعلیمی و تربیتی.
- بهبود تربیت معلم.
- ارتقای «کیفیت مؤسسات تعلیمی و تربیتی».
- ارتقای روش‌شناسی تعلیمی و تربیتی.
- تعمیم نوآوری‌های تعلیمی و تربیتی.

ساختار

نقش و کارکردها در درجهٔ اول مربوط به «تضمین کیفیت» در موارد زیر است:

- برنامه‌ریزی،
- مدیریت،
- پژوهش،
- ارزیابی و
- کارآموزی.

[1] Maharashtra State Council of Education Research and Training (MSCERT)

وظایف آن ازاین‌قرار است:

- بهبود تعلیم و تربیت مکتب، تعلیم و تربیت مداوم، «تعلیم و تربیت غیررسمی» و تعلیم و تربیت ویژه.
- ارائۀ «کارآموزی حین خدمت» به بازرسان تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی تا لیسه.
- ارائۀ «خدمات کارآموزی» به معلمان مکاتب پیش از ابتدایی تا لیسه.
- در دسترس قرار دادن «خدمات ترویجی» به مؤسسات تربیت معلمان و هماهنگی آن‌ها.
- تهیۀ «ابزار کمک تدریسی» برای مؤسسات تعلیمی و تربیتی.
- ایجاد انگیزه در معلمان برای انجام تحقیقات مقدماتی در مورد روش‌شناسی محتوا.

«شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی ماهاراشترا (MSCERT)» از طریق بخش‌های زیر عمل می‌کند:

- دپارتمنت تربیت معلم.
- دپارتمنت خدمات توسعه وی و ترویجی.
- دپارتمنت تحقیقات.
- دپارتمنت ارزیابی.
- دپارتمنت توسعۀ کری‌کولم.
- دپارتمنت تعلیم و تربیت جمعیت.
- دپارتمنت تبلیغات.

۳-۲-۳ هیئت‌مدیرۀ ایالتی تربیت معلم (SBTE)

کمیسیون کوتاری برای اولین بار در سال ۱۹۶۶ در مورد ایجاد «هیئت‌مدیرۀ ایالتی تربیت معلم (SBTE)» توصیه کرد که وظیفۀ اصلی آن تحول تربیت معلم در ایالت بود تا توسط هیئت دولت اداره شود. هیئت‌های ایالتی در مادیا پرادیش در سال ۱۹۶۷ و ماهاراشترا، جامو و کشمیر و تامیل نادو در سال ۱۹۷۳ تأسیس شدند. وزارت تعلیم و تربیت، ایالت‌ها را مجبور کرد «هیئت‌مدیرۀ ایالتی تربیت معلم (SBTE)» را ایجاد کنند. با پیشنهاد «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» تقریباً همه ایالت‌ها، چنین هیئت‌ها را تأسیس کردند.

وظایف:

- تعیین استانداردهای مؤسسات تربیت معلم.
- اصلاح و بهبود کری‌کولم، کتب درسی و سیستم تربیت معلم ایالتی.
- تدوین معیار برای شناخت مؤسسات تربیت معلم. ساماندهی تسهیلات راهنمایی مؤسسات تربیت معلم.
- تدوین ضوابط پذیرش در تربیت معلم و ارزیابی کارایی مربیان «تدریس‌آموزان».
- تهیهٔ طرح توسعهٔ کمی و کیفی تربیت معلم.
- ارائهٔ راهنمایی به پوهنتون‌ها و مؤسسات دولتی برای بهبود و اصلاح کری‌کولم، کتب درسی و نظام امتحانات تربیت معلم.
- تعیین شرایط تعلیمی و تربیتی و جسمانی مؤسسات تربیت معلم برای وابسته‌گی‌ها.
- توسعهٔ حس همکاری بین دپارتمنت‌های پوهنتون‌ها و سایر مؤسسات تربیتی.
- ارائهٔ کمک‌های مالی، تسهیلات برای تربیت معلم در سطوح مختلف.
- ارائهٔ پیشنهادها برای رشد مربیان معلمان در سطح ایالت.

۳-۲-٤ دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت پوهنتون (UDE)

در حال حاضر تعلیم و تربیت به‌عنوان یک رشتهٔ تحصیلی مستقل در نظر گرفته می‌شود. «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، کمک‌های مالی را به «دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت پوهنتون‌ها (UDE)» ارائه می‌کند. کارآموزی سطوح بالاتر برای «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان ضروری است. دپارتمنت تعلیم و تربیت، به مدیران تعلیم و تربیت و متخصصان کارآموزی دهد تا روش‌های ارزیابی و همچنین سیستم امتحان را بهبود بخشند. دپارتمنت تعلیم و تربیت پوهنتون‌ها صنف‌های درسی «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)»، «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» و «ماستر فلسفه (M.Phil)»[۱] و همچنین کار تحقیقاتی را برای مدرک «دکتر فلسفه (Ph.D.)» و «دکتر ادبیات در تعلیم و تربیت (D.Litt)»[۲] سازمان‌دهی می‌کند. در سال ۱۹۱۷ اولین دپارتمنت تعلیم و تربیت در پوهنتون کلکته راه‌اندازی شد. در حال حاضر دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت در تمام پوهنتون‌های هند

[1] Master of Philosophy (M.Phil)

[۲] Doctor of Literature (D.Litt)-(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

برای مدرک «ماستر تعلیم و تربیت (.M.Ed)» و مدرک «دکتر فلسفه (.Ph.D)» وجود دارد.

وظایف:

- رشد تحصیلات تکمیلی و کار تحقیقاتی.
- سازمان‌دهی کارآموزی برای معلمان مکتب.
- ارائۀ برنامه‌های منسجمی برای تربیت معلمان و توسعۀ کار تحقیقاتی.
- شروع و سازمان‌دهی برخی برنامه‌ها برای معلمان تحصیلات تکمیلی که در مراکز دیگر سازمان‌دهی نشده‌اند.
- توسعۀ آزمایشگاه زبان، تهیۀ «مواد درسی» و استفاده از نوآوری‌ها و شیوه‌های جدید در تربیت معلم.
- تشویق کورس‌های بین رشته‌یی و مطالعات پژوهشی میان رشته‌یی به‌منظور برآوردن الزامات سایر بخش‌ها.
- سازمان‌دهی سخنرانی‌ها و «برنامه‌های تکمیلی» برای تشویق معلمان و پژوهشگران به مشارکت در نظم و انضباط تعلیمی و تربیتی.
- ارائۀ آگاهی از متودولوژی و تکنولوژی جدید برای ارتقاء استاندارد تربیت معلم.
- توسعۀ روش‌های مؤثر ارزیابی نظریه و عمل در تعلیم و تربیت.

یک دستگاه اکادمیک و اداری بسیار قوی در سطح ایالتی باید اقتصاد و ادغام عناصر متفاوت را هدف غایی قرار دهد، با اجتناب از تلاش‌های مضاعف، نیازهای انواع مختلف مؤسسات را در نظر گرفته و مورد بررسی قرار داده، به ایدئولوژی‌ها و گرایش‌های برخاسته چرخش مناسب داده و فساد و استثمار را از بین ببرد.

باید به‌تنهایی یک پوهنتون تربیت معلم در هر ایالت وجود داشته باشد. این پوهنتون باید واحد و مربوط همه معلمان، مؤسسات تربیت معلم در سطح لیسانس و تحصیلات تکمیلی در ایالت، باشد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) وظایف آژانس‌های دولتی تربیت معلم را توضیح دهید.

۳-۳ آژانس‌های تربیت معلم در سطح ایالت

۳-۳-۱ کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)

این کمیسیون در ۲۸ دسامبر ۱۹۵۳ در دهلی‌نو تأسیس شد. کمیسیون مذکور از سال ۱۹۵۶ به این‌سو دارای وضعیت مستقل قانونی است.

وظایف:

- به پوهنتون‌ها و کالج‌ها کمک مالی می‌کند تا نیازشان را برآورده کنند.
- کمک‌های مالی را برای توسعه و نگهداری پوهنتون‌ها گسترش می‌دهد.
- به مرکز و دولت ایالتی رهنمود لازم برای اعطای کمک‌هزینه به پوهنتون‌ها ارائه می‌دهد.
- کمک‌های مالی را برای مدت پنج سال به پوهنتون‌های جدیدالتأسیس در ایالت ارائه می‌دهد.
- کمک‌های مالی را به مدت پنج سال برای شروع دپارتمنت جدید یا هر برنامهٔ اکادمیک در پوهنتون‌ها ارائه می‌دهد؛ اما اکنون موافقت ایالتی ضروری است.
- با ارائهٔ کمک‌های مالی، کار تحقیقاتی و فعالیت‌های تدریسی در سطح بالاتر را تشویق می‌کند.
- کمک‌های مالی را برای تحصیلات عالی و برنامه‌های جدید در پوهنتون‌ها و کالج‌ها فراهم می‌کند.
- کمک‌هزینه یا «بورسیهٔ تحصیلی»[1] برای معلمان و کار پروژه‌یی را برای استادان پوهنتون‌ها و کالج فراهم می‌کند.

کمیته‌های تربیت معلم:

- برای ارتقای استاندارد تعلیمی و تربیتی، «کمیته‌های تربیت معلم» متشکل از هفت نفر به مدت دو سال تشکیل شد.
- این کمیته‌ها آگاهی از نوآوری‌ها و تحقیقات جدید در تربیت معلم را فراهم می‌کنند.

---

[1] fellowship

- «بورسیه یا کمک‌هزینهٔ تحصیلی ملی»[1] و «کمک‌هزینهٔ تحصیلی معلم»[2] برای تشویق کار پژوهشی و تعلیمی و تربیتی اعطا می‌کند.
- «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» برای حضور در کنفرانس‌ها و سمینارهای بین‌المللی به اساتید پوهنتون‌ها کمک‌هزینهٔ سفر ارائه می‌کند.
- اساتید مدعو از بین اساتید پوهنتون‌ها برای تغییر برنامه‌ها و ارائهٔ لکچر منصوب می‌شوند.
- امکانات اقامتی برای استادان پوهنتون‌ها و کالج‌ها فراهم می‌شود.
- همکاران پژوهشی برای کارهای پس از «دکتری (Ph.D.)» منصوب می‌شوند.

تحقیق:

- «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، کمک‌های مالی قابل‌توجهی به استادان پوهنتون‌ها برای انجام تحقیقاتشان می‌پردازد. در سال‌های ۱۹۵۳-۱۹۵۴، وزارت تعلیم و تربیت طرحی را آغاز کرد که به معلمان، کالج‌ها و «دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت در پوهنتون‌ها (UDE)» کمک‌های بلاعوض ارائه می‌کرد تا آن‌ها را قادر سازد؛ در مورد مشکلات تعلیمی و تربیتی که توسط آن‌ها تشخیص شده و توسط وزارت مرکزی تأیید می‌شد، تحقیق کنند.
- هدف اصلی این طرح ارائهٔ تسهیلات برای تحقیقات است که در بسیاری از موارد به دلیل کمبود بودجه متوقف‌شده است. این کار باید توسط کارکنان «کالج‌های تربیتی» با کمک برخی از پژوهشگران و برخی از امکانات مالی که به آن‌ها اختصاص داده می‌شد، انجام شود. تسهیلات لازم برای تسریع در اجرای پروژه‌ها فراهم می‌شد.

مرکز مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (CASE)

برای بهبود استانداردهای تدریس و تحقیق در هند. «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، «مرکز مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (CASE)» را در شاخه‌های

---

[1] national fellowship – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] teacher fellowship – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

مختلف دانش راه‌اندازی کرده است. این مرکز، پوهنځی تعلیم و تربیت و روانشناسی، بارودا را به‌عنوان «مرکز مطالعات پیشرفته در تعلیم و تربیت (CASE)» انتخاب کرد که در تمام هند فعالیت می‌کند و هدف غایی آن بالا بردن استانداردهای تدریس و تحقیق در تعلیم و تربیت است. این مرکز، برنامهٔ خود را با همکاری پژوهشگران خارج از کشور ایجاد کرده است.

۳-۳-۲ موسسهٔ ملی برنامه‌ریزی و ادارهٔ تعلیم و تربیت (NUEPA)

به‌عنوان بالاترین سازمان برنامه‌ریزی و مدیریت تعلیمی و تربیتی وظایف زیر را بر عهده دارد:

- ارائهٔ کارآموزی برنامه‌ریزی و مدیریت تعلیمی و تربیتی به‌منظور توسعهٔ توانایی‌ها و «شایسته‌گی‌ها» در مدیریت تعلیمی و تربیتی به‌صورت برنامهٔ حین خدمت.
- ارائهٔ تسهیلات کارآموزی در برنامه‌ریزی و مدیریت تعلیمی و تربیتی در سطح ایالتی و منطقه‌یی برای ارتقای کارایی در سطح آن‌ها.
- ادغام مطالعات و تحقیقات تعلیمی و تربیتی در حوزهٔ برنامه‌ریزی و مدیریت تعلیمی و تربیتی و ایجاد هماهنگی در این فعالیت‌ها.
- تشویق معلمان به حل مشکلات برنامه‌ریزی و مدیریت تعلیمی و تربیتی با تشکیل سمینارها و کارگاه‌های آموزشی.
- تنظیم «برنامه‌های تکمیلی» برای پیشرفت‌ها و نوآوری‌های جدید در حوزهٔ برنامه‌ریزی و اداره.
- برقراری ارتباط با سایر کشورها برای درک تحولات و نوآوری‌های کشورهای توسعه‌یافته.
- ارائهٔ راهنمایی در سطوح ملی و ایالتی درزمینهٔ برنامه‌ریزی و اداره.
- فعالیت‌های چندبعدی (تحت برنامه‌های تکمیلی)، مجله‌یی درزمینهٔ برنامه‌ریزی و مدیریت تعلیمی و تربیتی و کتاب‌های دیگر منتشر می‌شوند.
- بررسی برنامه‌ریزی تعلیمی و تربیتی و مدیریت سایر کشورها؛ برای توسعهٔ نظام تعلیمی و تربیتی و حل مشکلات تعلیمی و تربیتی ما صورت می‌گیرد.
- «برنامه‌های آشناسازی و راهنمایی»[۱] مدیران تعلیم و تربیت؛ آگاهی از

[۱] Orientation programs – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

پیشرفت‌های جدید در این زمینه را فراهم می‌کند.

- گزارش‌های پژوهشی تعلیمی و تربیتی منتشر می‌شوند. واحد انتشارات هماهنگی بین نظریه و عمل را ایجاد می‌نماید.
- سمینارها و کارگاه‌های تعلیمی و تربیتی برگزار می‌شود و بحث‌ها و نتایج آن‌ها منتشر می‌شود.
- «مؤسسات کارآموزی» برای رشته‌های ویژهٔ مکاتب و کالج‌ها؛ این مؤسسات آموزش مقدماتی در رشته‌های خاص؛ مانند کامپیوتر، تکنولوژی تعلیمی و تربیتی و هنرهای زیبا ارائه می‌دهند.

مؤسسات زبان

در مراکز زیر «کارآموزی زبان» داده می‌شود:

موسسهٔ مرکزی زبان هندی، آگرا.
موسسهٔ مرکزی زبان انگلیسی، حیدرآباد.
موسسهٔ مرکزی زبان‌های هندی، میسور.

۳-۳-۳ شورای ملی تربیت معلم (NCTE)

گزارش کمیسیون کوتاری (۱۹۶۴–۱۹۶۶) برنامهٔ تربیت معلم را متعارف، انعطاف‌ناپذیر و دور از واقعیت دانسته آن را مورد انتقاد قرار داد؛ لذا ضرورت ایجاد «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» به‌منظور ارتقای استانداردهای تربیت معلم را پیشنهاد کرد. در ماه سپتامبر ۱۹۷۲ هیئت مشاوران مرکزی تعلیم و تربیت پیشنهاد مذکور را پذیرفت که مورد حمایت برنامهٔ پنجم ملی قرار گرفت. پس‌ازآن طبق قانون، وزارت تعلیم و تربیت هند در ۲۱ می ۱۹۷۳ «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» را تأسیس کرد. «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» از سال ۱۹۹۳ دارای وضعیت مستقل قانونی است.

اهداف عینی:

- تلاش ویژه در جهت رشد هماهنگ و برنامه‌ریزی‌شدهٔ تربیت معلم.
- بهبود استاندارد و عملکرد مربیان معلمان.

وظایف:

طبق قانون ۱۹۹۳، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» وظایف زیر را انجام می‌دهد:

- انجام بررسی و مطالعات مربوط به جنبه‌های مختلف تربیت معلم و انتشار نتایج.
- ارائهٔ توصیه‌هایی به دولت مرکزی و ایالتی، پوهنتون‌ها، «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» و سایر نهادها در تهیهٔ طرح‌ها و برنامه‌هایی درزمینهٔ تربیت معلم.
- هماهنگی و نظارت بر تربیت معلم و توسعهٔ آن در کشور.
- تهیهٔ دستورالعمل در مورد حداقل شرایط لازم برای داوطلبان استخدام به‌عنوان مربیان معلمان در سطوح مختلف.
- تدوین هنجارها برای هر دستهٔ مشخصی از کورس‌ها یا کارآموزی‌ها درزمینهٔ تربیت معلم، از جمله حداقل معیار واجد شرایط بودن برای پذیرش.
- تهیهٔ دستورالعمل و مقررات مشخص برای شروع کورس‌ها و برنامه‌های جدید تربیت معلم.
- تهیهٔ دستورالعمل برای برنامهٔ عمومی تربیت معلم.
- مشاوره به دولت مرکزی در مورد موضوعاتی؛ مانند تربیت معلم (در تدویر کارآموزی پیش از خدمت و حین خدمت)، ارزیابی کری‌کولم‌ها برای تربیت معلم و بررسی دوره‌یی با توجه به بازنگری کری‌کولم‌ها.
- مشاوره به دولت‌های ایالتی در مورد موضوعات موردعلاقهٔ آن‌ها.
- بررسی طرح ارائه‌شده توسط دولت‌های مرکزی و ایالتی در مورد پیشرفت تربیت معلم.
- توصیه به دولت در مورداطمینان از استانداردهای کافی در تربیت معلم.
- اعطای تأییدیه به مؤسسات تربیت معلم.
- وضع هنجارهایی برای حفظ استانداردهای تربیت معلم.
- ترویج نوآوری‌ها و مطالعات پژوهشی و سازمان‌دهی آن‌ها به‌صورت دوره‌یی یا سالانه.
- نظارت بر برنامه‌های تربیت معلمان و کمک مالی.
- تقویت پاسخگویی برنامه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان در کشور.

- تهیهٔ برنامه برای تربیت حین خدمت معلمان غرض آشناسازی معلمان با آخرین پیشرفت‌ها.

شورای ملی تربیت معلم (NCTE) از طریق کمیته‌های دائمی زیر فعالیت می‌کند:

- کمیتهٔ تربیت معلم پیش از ابتدایی و ابتدایی.
- کمیتهٔ تربیت معلم کالج‌ها.
- کمیتهٔ تربیت معلم تعلیم و تربیت استثنایی.
- کمیتهٔ تربیت معلم حین خدمت.

فعالیت‌های شورای ملی تربیت‌معلم (NCTE) در رابطه با موارد زیر است:

- خدمات توسعهٔ تحقیقات.
- برنامه‌های توسعه وی.
- کارآموزی.
- ارزیابی‌ها.

۳-۳-٤ شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)

مقدمه

به دلیل انفجار دانش، تعلیم و تربیت نه‌تنها در هند؛ بلکه در سراسر جهان گسترش‌یافته است. به دلیل این تغییر، نیازهای اجتماعی نیز متناسب با آن تغییر کرده است. از یک معلم انتظار می‌رود با گذراندن کارآموزی‌های لازم برای روندهای جدید در تعلیم و تربیت، با تغییرات جدید روبرو شود. چنین نیازهای کارآموزی با پیروی از برنامه‌های تربیت‌معلم آژانس‌های «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» و «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» برآورده می‌شوند.

شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)

تأسیس

وزارت تعلیم و تربیت دولت هند «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» را در سال ۱۹۶۱ تأسیس کرد. «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» یک سازمان مستقل است که به‌عنوان شاخهٔ اکادمیک وزارت تعلیم و تربیت فعالیت می‌کند. این شورا وزارتخانه را در تدوین و اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های خود درزمینهٔ تعلیم و تربیت یاری می‌رساند. انتظار می‌رود «تدریس‌آموزان» و مربیان معلمان را به انجام تحقیقات تعلیمی و تربیتی تشویق کند. به‌منظور تحقق این اهداف عینی اصلی، «موسسهٔ ملی تعلیم و تربیت (NIE)»[1] در دهلی و ۴ کالج تعلیمی و تربیتی منطقه‌یی در اجمیر، بهوپال، میسور و بوبانسور تأسیس کرد. همچنین با همکاری دپارتمنت‌ها در ایالت‌ها، پوهنتون‌ها و مؤسسات، اهداف عینی تعلیم و تربیت مکتب را دنبال می‌کند. همچنین با مؤسسات مشابه ملی و بین‌المللی در سراسر جهان ارتباط نزدیک برقرار می‌کند. نتایج تحقیقات خود را با انتشار کتاب‌ها و مجلات به افراد عادی منتقل می‌کند.

اهداف عینی:

- راه‌اندازی، سازمان‌دهی و تقویت کارهای پژوهشی در جنبه‌های مختلف تعلیمی و تربیتی.
- ترتیب و تنظیم کارآموزی‌های پیش از خدمت و حین خدمت در سطوح بالاتر.
- انتشار کتب درسی، مجلات و سایر متون لازم برای دستیابی به اهداف عینی.
- ساماندهی مراکز ترویج در مؤسسات تربیتی با همکاری دولت‌های ایالتی و گسترش امکانات مربوط به متودها و تکنولوژی‌های نوین در بین آن‌ها.
- تأسیس مؤسسهٔ ملی تعلیم و تربیت و مدیریت برای توسعهٔ تحقیقات و کارآموزی عالی برای مدیران و معلمان تعلیمی و تربیتی.
- ارائهٔ خدمات راهنمایی و مشاوره در سطح وسیع.

[1] National Institute of Education (NIE)

الف) عملکرد اصلی شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT) به شرح زیر است / نقش شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT):

- نظارت بر ادارۀ «موسسۀ ملی تعلیم و تربیت (NIE)» و «کالج‌های تعلیم و تربیت منطقه‌یی».
- ارائۀ کمک، ترویج و هماهنگی تحقیقات در همه شاخه‌های تعلیم و تربیت برای بهبود تعلیم و تربیت مکتب.
- سازمان‌دهی برنامه‌های تربیت پیش از خدمت و حین خدمت برای معلمان.
- تهیۀ و انتشار «منابع مطالعاتی» برای شاگردان و کتاب‌های راهنمای معلم.
- جستجوی شاگردان مستعد برای اعطای بورسیۀ تحصیلی در ساینس، تکنولوژی و علوم اجتماعی.
- انجام وظایف محول شده توسط وزارت تعلیم و تربیت برای بهبود تعلیم و تربیت مکتب.

دانستن نحوۀ عملکرد مؤسسات تشکیل‌دهندۀ زیر بسیار جالب است.:

موسسۀ ملی تعلیم و تربیت (NIE)

به‌منظور تحقق اهداف عینی «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)»، «موسسۀ ملی تعلیم و تربیت (NIE)» از طریق ۹ دپارتمنت، ۷ واحد و ۲ سلول؛ قرار زیر عمل می‌کند:

دپارتمنت‌های موسسۀ ملی تعلیم و تربیت:

- دپارتمنت‌های اکادمیک.
- دپارتمنت تولید.
- دپارتمنت تعلیم و تربیت ریاضی.
- دپارتمنت تربیت‌معلم.
- دپارتمنت «وسایل کمک تدریس».
- دپارتمنت انتشارات روانشناسی تربیتی.

- دپارتمنت کارگاه روانشناسی تربیتی
- دپارتمنت کتاب‌های درسی

واحدهای موسسهٔ ملی تعلیم و تربیت:

- واحد ملی استعدادیابی.
- واحد بررسی و پردازش داده.
- واحد سیاست، برنامه‌ریزی و ارزیابی.
- واحد کتابخانه و اسناد.
- واحد حرفه‌یی سازی تعلیم و تربیت.
- واحد اصلاحات امتحانات.
- واحد تحقیقات امتحانات.

سلول‌های موسسهٔ ملی تعلیم و تربیت:

- کری‌کولم ابتدایی.
- سلول ژورنال‌ها.

ب) موسسهٔ مرکزی تکنولوژی تعلیمی و تربیتی (CIET)[۱]:

وظایف «موسسهٔ مرکزی تکنولوژی تعلیمی و تربیتی (CIET)» ازاین‌قرارند:

- تشویق به استفاده از تکنولوژی تعلیمی و تربیتی در گسترش تعلیم و تربیت.
- سازمان‌دهی برنامه‌های کارآموزی در ارتباط با رادیو و تلویزیون تعلیمی و تربیتی.
- تحول وسایل کمک‌درسی مبتنی بر تکنولوژی تعلیمی و تربیتی.

ج) مؤسسات تعلیم و تربیت منطقه‌یی (RIE)[۲]:

- «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)»، «مؤسسه‌های تعلیمی و تربیتی» را به‌عنوان مؤسسه‌های نمونه در مناطق مختلف کشور تأسیس کرد.

---

[1] Central institute of Educational Technology (CIET)
[2] Regional Institutes of Education (RIE)

- این کالج‌ها علاوه بر برنامۀ تربیت‌معلم (دورۀ ۴ سالۀ «کورس تلفیقی»[1] مقطع «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)»)، برنامه‌هایی را در زمینه‌های «کارآموزی حین خدمت»، خدمات توسعه‌یی و ترویجی و تحقیقات ارائه می‌دهند.
- این مؤسسات کورس‌های ۴ سالۀ مقطع «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» را با این دیدگاه دایر می‌کنند که تعلیم و تربیت یک مضمون حرفه‌یی؛ مانند انجنیری و طب است و محصلان مقطع «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» باید در محتوا و متود به‌طور هم‌زمان کارآموزی ببینند.
- این کورس مدرک تلفیقی «لیسانس تعلیم و تربیت با لیسانس ساینس (B.Sc., B.Ed.)»[2] و مدرک تلفیقی «لیسانس تعلیم و تربیت با لیسانس علوم انسانی (B.A., B.Ed)»[3] را ارائه می‌دهد.
- این کالج‌ها کورس یک‌سالۀ مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» را به‌طور ویژه در رشته‌های علوم، زراعت، بازرگانی و زبان‌ها برگزار می‌کنند.
- آن‌ها همچنین کورس «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» را دایر می‌کنند.
- این کالج‌ها که به‌عنوان قطب‌های علمی برای چهار منطقۀ هند شناخته می‌شوند، در شهرهای اجمیر، بوپال، بوبانسور و میسور واقع‌شده‌اند.

نقش شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT) در تعلیم و تربیت هند:

- «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» برنامه‌های مختلفی را در رابطه به تحقیق، توسعه، کارآموزی، خدمات توسعه، انتشار «منابع مطالعاتی» و ارزیابی؛ سازمان‌دهی و اجرا می‌کند.
- هدف غایی آن بهبود کیفی تعلیم و تربیت مکتب است.
- هدف غایی آن بهبود کیفی تعلیم و تربیت مکتب است تا گسترش کمی آن.
- می‌خواهد تعلیم و تربیت را با اهداف عینی ملی و نیازهای اجتماعی مرتبط کند.
- علاوه بر تحقیقات انجام‌شده در «موسسۀ ملی تعلیم و تربیت (NIE)»، «شورای

[1] Integreted courses – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Bachelor of Science (BS or B.Sc.)

[3] Bachelor of Arts (B.A)

ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» به پروژه‌های تحقیقاتی معلمان کمک مالی می‌کند.

- همچنین «کورس‌های کوتاه‌مدت تابستانی»[1] را برای معلمان مکاتب و مربیان معلمان برای دستیابی به «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» شان سازمان‌دهی می‌کند. «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» از طریق این اقدامات می‌خواهد به بهبود کیفی در تعلیم و تربیت دست یابد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) درباره کارکردهای آژانس‌های ملی تربیت معلم بحث کنید.

۳-٤ آژانس‌های تربیت معلم در سطح بین‌المللی

۳-٤-۱ یونسکو

در هیچ مقطعی از تاریخ بشر، رفاه ملت‌ها تا این حد به «کیفیت» و گسترش نظام‌ها و مؤسسات تحصیلات عالی آن‌ها مرتبط نبوده است. (کنفرانس جهانی شرکای تحصیلات عالی، ژون ۲۰۰۳)[2].

یونسکو به‌عنوان تنها آژانس سازمان ملل متحد با «مأموریت» در تحصیلات عالی، تحول سیاست‌های مبتنی بر شواهد را در پاسخ به روندها و تحولات جدید در این حوزه تسهیل می‌کند و بر نقش آن در دستیابی به اهداف کلی توسعهٔ هزاره و به‌ویژه ریشه‌کنی فقر تأکید می‌کند. یونسکو نوآوری را برای رفع نیازهای تعلیمی و تربیتی و نیروی کار تقویت می‌کند و راه‌های افزایش فرصت‌های تحصیلات عالی برای جوانان از گروه‌های آسیب‌پذیر و محروم را بررسی می‌کند. این آژانس با تحصیلات عالی فرامرزی و تضمین «کیفیت»، با تمرکز ویژه بر تحرک و به رسمیت شناختن مدارک، سروکار دارد و ابزارهایی را برای محافظت از محصلان و سایر ذینفعان در برابر ارائهٔ تحصیلات عالی با «کیفیت پایین» ارائه می‌کند. یونسکو گفتگوی سیاستی را ترویج می‌کند و به ارتقای «کیفیت تعلیم و تربیت»، تقویت ظرفیت‌های تحقیقاتی در مؤسسات تحصیلات عالی و اشتراک دانش در سراسر مرزها کمک می‌کند.

---

[1] summer Institutes

[2] World Conference on Higher Education Partners, June 2003

تربیت‌معلم:

- رهبری جهانی در مورد معلمان،
- وضعیت آن‌ها،
- «کارآموزی حرفه‌یی» آن‌ها،
- مدیریت و اداره آن‌ها و مسایل کلیدی سیاست‌گذاری.
- توصیه‌های «سازمان بین‌المللی کار و یونسکو (UNESCO/ILO)»[1] در مورد جایگاه معلمان و ارائهٔ چارچوبی برای آن.
- طرح «کارآموزی معلمان برای کشورهای جنوب صحرای آفریقا (TTISSA)»[2] یک ابتکار اصلی است که به مسایل کلیدی درزمینهٔ آفریقا می‌پردازد.

آنچه یونسکو برای کارآموزی معلم انجام می‌دهد – (نقش و وظایف)

یونسکو از توسعهٔ گروهی از معلمان کارآموزی دیدهٔ حرفه‌یی حمایت می‌کند که ارتباط انسانی، درک و قضاوت لازم را برای آماده‌سازی فرزندانمان برای دنیای فردا فراهم می‌کنند.

یونسکو و معلمان

معلمان خوب سنگ بنای تعلیم و تربیت با «کیفیت» هستند. معلمان روزانه با ایجاد شالودهٔ انسانی توسعهٔ پایدار– پرورش ظرفیت و تمایل هر کودک به یادگیری– به آن کمک می‌کنند. بدون معلمان، «تعلیم و تربیت برای همه (EFA)»[3] تا سال ۲۰۱۵ رؤیایی دست‌نیافتنی خواهد بود.

معلمان: ایجاد امید برای فردا:

- معلمان در قلب فعالیت‌های یونسکو قرار دارند. هر روز بیش از ۶۰ میلیون معلم از ۱ میلیارد کودک مراقبت می‌کنند و روح و ذهن آن‌ها را پرورش می‌دهند. هر پروسه‌یی که سعی در ارتقای «کیفیت تعلیم و تربیت» داشته، باعث ایجاد صلح و هماهنگی و رفع تبعیض شود، نیازمند معلمان است. معلمان با کودکانی کار می‌کنند

---

[1] International Labure Organisation(ILO) Unesco
[2] The Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA)
[3] Education for All (EFA)

که رهبران فردا خواهند بود.

- اما برای اینکه معلمان اثربخش باشند، باید کارآموزی دیده بوده، باانگیزه، محیط کاری مناسب، حقوق خوب و مسیر شغلی جذاب باشند. یونسکو با تکیه بر استانداردهای مربوط به دغدغه‌های حرفه‌یی، اجتماعی، اخلاقی و مادی معلمان که در توصیه‌نامه‌های سال‌های ۱۹۶۶ و ۱۹۹۷ در مورد جایگاه معلمان و کارکنان تعلیم و تربیتی تعیین شده است، معلمان جهان را توانمند می‌سازد.
- در حال حاضر کمبود شدید معلم در سراسر جهان وجود دارد. یونسکو به تنظیم سیاست‌های ملی برای معکوس کردن فرار و ترک تحصیل معلمان کمک می‌کند و به کشورها در «حرفه‌یی سازی معلمان داوطلب» که توسط دولت‌های تحت‌فشار برای پر کردن شکاف‌های سطح بحران استخدام‌شده‌اند، یاری می‌رساند.

یونسکو و تربیت‌معلم:

- تأکید بر نقش اساسی تربیت‌معلم و سیاست تعلیمی و تربیتی در اهداف کلی توسعهٔ ملی.
- تهیه و انتشار دستورالعمل‌های سیاستی در مورد «یادگیری باز و از راه دور»[۱]، «یادگیری الکترونیکی» و استفاده از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» در تربیت‌معلم.
- حمایت از بهبود کارآموزی و جایگاه معلمان در سراسر جهان.
- ادغام استانداردهای بین‌المللی در مورد اِیدز و مهارت‌های زنده‌گی در سیاست‌های ملی تربیت‌معلم.
- ترویج تبادل شیوه‌های خوب ملی و درس‌های آموخته‌شده در گروه‌هایی از کشورها با برنامه‌های مشترک مرتبط با معلمان از طریق شبکه‌سازی و تبادل اطلاعات.
- یونسکو از توسعهٔ گروهی از معلمان کارآموزی دیدهٔ حرفه‌یی حمایت می‌کند که ارتباط انسانی، درک و قضاوت لازم را برای آماده‌سازی فرزندانمان برای دنیای فردا فراهم می‌کنند.

---

[۱] open and distance learning– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

ابتکار یونسکو در مورد کارآموزی معلمان در جنوب صحرای آفریقا:

- ابتکار یونسکو در مورد «کارآموزی معلمان» یک پروژهٔ ۱۰ ساله جدید برای بهبود چشمگیر ظرفیت‌های تربیت‌معلم در ۴۶ کشور جنوب صحرای افریقا است.
- این برنامه برای کمک به کشورها برای همگام‌سازی سیاست‌ها، تربیت‌معلم و شیوه‌های کاری با اولویت‌های توسعهٔ ملی برای «تعلیم و تربیت برای همه (EFA)» و «اهداف کلی توسعهٔ هزاره (MDGs)»[1] از طریق یک سلسله چرخه‌های چهارساله طراحی‌شده است.

کارآموزی معلم برای دستیابی به تعلیم و تربیت برای همه (EFA):

- کمبود شدید معلمان واجد شرایط به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های تعلیم و تربیت برای همه شناخته‌شده است. اگر قرار است «تعلیم و تربیت برای همه (EFA)» تا سال ۲۰۱۵ محقق شود، بین ۱۵ تا ۳۰ میلیون معلم دیگر در سراسر جهان موردنیاز است. در کشورهای جنوب صحرای آفریقا تا سال ۲۰۱۵ به ۴ میلیون معلم اضافی نیاز خواهد بود تا تنها به هدف کلی تعلیم و تربیت ابتدایی همگانی دست یابد. برای «تعلیم و تربیت غیررسمی» و سوادآموزی و همچنین تعلیم و تربیت حین خدمت معلمان؛ به معلمان اضافی نیاز خواهد بود.
- یونسکو تشخیص می‌دهد که تربیت‌معلم به‌طور یکپارچه با تعلیم و تربیت با «کیفیت» مرتبط است و ارتباط نزدیکی با تجدید کری‌کولم، بهبود پیامدهای یادگیری و محیط مثبت مکتب دارد. انتظار می‌رود در پایان چهار سال، هر کشوری که در طرح «کارآموزی معلمان» شرکت می‌کند، یک طرح جامع «کارآموزی معلمان» را در برنامهٔ تعلیم و تربیت ملی ادغام کند، «کیفیت کارآموزی» در تربیت‌معلم را بهبود بخشد، به مسایل کمبود شدید معلم و وضعیت معلمان رسیده‌گی کند و یک استاندارد بین‌المللی تجویزشده و خط‌مشی ملی در مورد تعلیم و تربیت پیشگیری از ایدز را اجرا کنند.

---

[1] Millennium Development Goals (MDGs)

فعالیت‌های یونسکو در زمینهٔ تربیت‌معلم:

- نقشه‌برداری پویای اطلاعات ملی در آنگولا، زامبیا و نایجریا تکمیل شد و در بوروندی در حال انجام است.
- تأمین یک کارشناس تمام‌وقت تعیین‌شده توسط کشور در هفده کشور برای مرحلهٔ اول این طرح.
- ایجاد و نگهداری پایگاه‌های داده ملی جامع و یکپارچه در مورد وضعیت تربیت معلمان.
- کمک به کشورها در تحلیل کمبود معلم و اجرای سیاست‌ها و استراتژی‌ها برای افزایش تعداد معلمان واجد شرایط و «حرفه‌یی سازی معلمان» کم صلاحیت فعلی.
- تشویق مشاوره بین دولت‌ها و معلمان در برنامه‌ریزی و اجرای کامل اصلاحات «تعلیم و تربیت برای هم».
- به اشتراک‌گذاری و توزیع سیاست‌ها و شیوه‌های خوب معلمی.
- هماهنگی تحقیقات مربوطه به هدایت سیاست‌های «تعلیم و تربیت برای هم» و انتشار سیاست‌ها و عملکردهای معلم خوب.
- ابتکار «کارآموزی معلمان» یونسکو با هدف غایی تغییر خط‌مشی‌ها، بهبود ظرفیت سازمانی، بهبود «کیفیت معلمان» و کاهش کمبود معلم به‌منظور دستیابی به «تعلیم و تربیت برای همه» تا سال ۲۰۱۵ است.
- کرسی یونسکو برای تربیت‌معلمان الحاقیهٔ است بر برنامهٔ «کرسی‌های برنامهٔ هم‌توانی و شبکه‌سازی پوهنتون‌ها (UNITWIN)»[1] و یونسکو که از قبل در منطقه به‌خوبی جاافتاده است. این کرسی در پوهنتون عادی چین شرقی، شانگهای، جمهوری خلق چین تأسیس‌شده است. مقصد این کرسی ترویج سیستم یکپارچهٔ تحقیق، کارآموزی، اطلاعات و مستندسازی درزمینهٔ تربیت و «کارآموزی معلم» و تحقیقات تعلیمی و تربیتی است. این به‌عنوان وسیله‌یی برای تسهیل همکاری بین محققان سطح بالا و شناخته‌شدهٔ بین‌المللی و کارکنان تعلیمی و تربیتی پوهنتون چین شرقی و سایر مؤسسات در چین و منطقهٔ جنوب شرق آسیا عمل خواهد کرد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) در مورد نقش و کارکردهای یونسکو به‌عنوان آژانس بین‌المللی برنامهٔ تربیت‌معلم بحث کنید.

---

[1] university twinning and networking scheme(UNITWIN)

۳-۵ خلاصه و جمع‌بندی

در این فصل، آژانس‌های مختلفی؛ مانند «موسسهٔ تعلیم و تربیت ایالتی (SIE)»، «شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (SCERT)»، «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)»، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» و «یونسکو» و عملکرد آن‌ها در قبال تربیت معلم در سطح ایالتی، ملی و بین‌المللی را مورد بحث قرار داده‌ایم؛ اما این وظیفهٔ شماست که این برنامه‌ریزی‌ها را به واقعیت تبدیل کنید.

تمرینات پایان فصل

۱) کارکردهای «شورای تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی ایالت ماهاراشترا (MSCERT)» را در رابطه با توسعهٔ تربیت‌معلم توضیح دهید.

۲) آژانس‌های مختلف در سطح ملی را نام ببرید. نقش «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در تربیت‌معلم را توضیح دهد.

۳) در رابطه به آژانس‌های زیر یادداشت‌های کوتاه بنویسید:
الف) «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»
ب) یونسکو

مطالعهٔ پیشنهادی

1. Khan M.S. (1983) Teacher Education in India and abroad, New Delhi, Ashish Publishing House.
2. Shankar V. (1984) Education of Indian Teachers, New Delhi Sterling Publishers.
3. Patil V. (1996) _Teacher‘s Handbook‘ Pune, MSCERT.
4. Kadam – Chavan (2006) Primary Education: Problems and measures Latur, Sanskar Prakashan.

٤

تربیت معلم در مقطع پیش از ابتدایی و ابتدایی

ساختار فصل:

۴-۰ اهداف عینی

۴-۱ مقدمه

۴-۲ اهداف عینی تربیت معلم در مقطع پیش از ابتدایی

۴-۳ اهداف عینی تربیت معلم در مقطع ابتدایی

۴-۴ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در سطح پیش از ابتدایی و ابتدایی همان‌طور که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده.

۴-۵ «چارچوب کری‌کولم ملی برای تربیت معلم (NCFTE)»[1] در مرحلهٔ پیش از ابتدایی

۴-۵-۱ چارچوب کری‌کولم ملی برای تربیت معلم در مرحلهٔ ابتدایی

۴-۶ نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلم در سطح پیش از ابتدایی

۴-۷ نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلم در سطح ابتدایی

۴-۸ خلاصه و جمع‌بندی

٤-٠ اهداف عینی

پس از مطالعهٔ این فصل، شما قادر خواهید بود:

- از اهمیت اهداف عینی تربیت معلم در مراحل مختلف تحصیلی آگاه شوید.
- از اهداف تربیت معلم در سطح مراقبت و تعلیم و تربیت دوران کودکی آگاه شوید.
- از اهداف عینی تربیت معلم در مقطع ابتدایی آگاه شوید.
- از اهداف عینی تربیت معلم در مقطع متوسطه آگاه شوید.

[1] The National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE)

- از اهداف عینی تربیت معلم در مقطع لیسه آگاه شوید.

٤-١ مقدمه

در حال حاضر، هند سیستم مکاتب عمومی ده‌ساله را پذیرفته است که به سه مرحله تقسیم می‌شود: تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی، تعلیم و تربیت ابتدایی و تعلیم و تربیت متوسطه. علاوه بر این، مقرراتی برای تحصیلات عالی دوسالهٔ متنوع با «رویکرد مضمون محور»[۱] و «رویکرد رشته‌یی»[۲] وجود دارد. مرحلهٔ بلوغ و ساختار روانی–اجتماعی شاگردان و «الزامات کری‌کولم»[۳]، برنامه‌های تربیت معلم جداگانه را برای تمام مراحل تعلیم و تربیت مکتب ایجاب می‌کند.

٤-٢ اهداف عینی تربیت معلم در مقطع پیش از ابتدایی

تربیت معلم برای مقطع پیش از ابتدایی

مرحلهٔ پیش از ابتدایی، مرحلهٔ «تعلیم و تربیت رسمی»[۴] نیست. سواد نباید در این مرحله دغدغه باشد، اگرچه کودکان را برای مکتب‌های ابتدایی آماده می‌کند. یادگیری در این مرحله ممکن است با فعالیت‌های گروهی، شیوه‌های بازی، بازی‌های زبانی و عددی و فعالیت‌هایی که برای ترویج اجتماعی شدن و آگاهی محیطی در بین کودکان و کمک به آن‌ها در پروسهٔ رسیدن به بلوغ جسمی، ذهنی و عاطفی انجام می‌شود، مشخص شود. رویکردهای توسعهٔ مهارت‌های زنده‌گی و شکل‌گیری عادات خوب و زنده‌گی مشترک باید با دقت فراوان مورد توجه قرار گیرد. برای تضمین دوران کودکی شاد و سالم از طریق فعالیت‌های متنوع باید تمرکز اصلی را بر روی آن‌ها قرار داد.

---

[۱] subject oriented – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] disciplinary approach – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] curriculum requirements– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۴] Formal education– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

اهداف عینی تربیت‌معلم پیش از ابتدایی:

- آماده‌سازی معلمان برای کمک به رشد جسمی، ذهنی، اجتماعی، عاطفی، زیبایی‌شناختی و زبانی کودکان از طریق فعالیت‌های فردی و گروهی.
- انتقال دانش مربوط به روانشناسی کودک، مبانی انسان‌شناسی فرهنگی، جامعه‌شناسی، میراث هند و محیط‌زیست کودک.
- ایجاد ظرفیت و تمایل برای جلب همکاری والدین و ایجاد هماهنگی با آژانس‌های فعال در زمینه‌های مشابه.
- توانمندسازی آن‌ها در سازمان‌دهی بازی‌های تعلیمی و تربیتی و فعالیت‌های تکمیلی برای کودکان.
- ترتیب سفرهای میدانی برای مطالعهٔ طبیعت و تربیت قدرت مشاهده و قدردانی آن‌ها
- توانمندسازی آن‌ها به تهیه، انتخاب و استفاده از انواع مواد با هزینهٔ کم با تمرکز بر رشد حسی و حرکتی کودکان.
- توانمندسازی آن‌ها برای رشد «خود پنداره»[۱]، عزت‌نفس و هنر «خود بیانگری»[۲] و حس تمایز و قدردانی در بین کودکان.
- آن‌ها را قادر می‌سازد تا آگاهی‌های زیست‌محیطی را در بین کودکان رشد دهند.
- توانمندسازی آن‌ها برای تلقین هنر زنده‌گی خوب.

٤-٣ اهداف عینی تربیت‌معلم در مقطع ابتدایی

تربیت معلم برای مقطع ابتدایی

تعلیم و تربیت ابتدایی که سهم قابل‌توجهی در توسعهٔ ملی دارد، جایگاه بسیار مهمی در نظام تعلیمی و تربیتی دارد. عمدتاً کودکان را که پس از اتمام دورهٔ پیش از ابتدایی می‌آیند، فرزندان خانواده‌های تحصیل‌کرده، شاگردان نسل اول و کودکان اقشار محروم و تحت ستم جامعه را می‌پذیرد. این مرحله، مهد شهروندی، القای ارزش‌ها، توسعهٔ رفتارهای مناسب و

---

[۱] self-concept – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] self-expression – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

مهارت‌های زنده‌گی است. برداشت‌های که در این مرحله به دست می‌آید اغلب؛ در طول زنده‌گی ادامه می‌یابد.

اهداف عینی تربیت‌معلم در مقطع ابتدایی:

- آگاه ساختن معلمان از ماهیت، هدف، مشکلات و مسایل تعلیم و تربیت ابتدایی.
- آن‌ها را قادر می‌سازد تا ماهیت و بلوغ کودکان را برای ارائهٔ تعلیم و تربیت درک کنند و از رشد چندجانبهٔ آن‌ها اطمینان حاصل کنند.
- آن‌ها را قادر به مدیریت و بسیج منابع جامعه برای مکتب و تدریس می‌کند.
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای ارائه و سازمان‌دهی تدریس «مضامین یکپارچه و تلفیقی»[1]، ماهیت و هدف آن‌ها درزمینهٔ تعلیمی و تربیتی و اجتماعی جدید.
- رشد «رویکرد جامع‌نگر»[2] برای درک و حل مشکلات زنده‌گی.
- ایجاد آگاهی زیست‌محیطی با هدف ترویج حراست و حفاظت آن.
- آن‌ها را توانمند کند تا پداگوژی‌های مبتنی بر جامعهٔ خاص و کودک محور؛ از جمله سیستم‌های یادگیری بومی را توسعه دهند.
- میل، ذوق و ظرفیت یادگیری مادام‌العمر را در میان آن‌ها ترویج می‌کند و آن‌ها را از آخرین پیشرفت‌ها در منطقهٔ خود و مهارت‌های معاملات موردنیاز آگاه می‌کند.
- آن‌ها مزایای تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات را درک و قدردانی نموده و قادر به استفاده از آن در صنف درسی باشند.
- دادن دانش ابتدایی از تعلیم و تربیت فراگیر، فیزیکی، یوگا، صحت و شهروندی در سیستم مکتب معمولی.
- آماده‌سازی آنها برای استفاده از جدیدترین «پداگوژی ساخت‌گرا»[3] و «تکنیک‌های ارزیابی»[4].
- توانمندسازی آن‌ها به انتقال تربیت ارزش، تربیت مهارت‌های زنده‌گی، تربیت کار و

---

[1] Unified and integrated subjects– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] holistic approach – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] constructivist pedagogy– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] evaluation techniques

احساس مسؤولیت در قبال تعلیم و تربیت اقشار محروم جامعه از جمله مبتلایان به بیماری‌ها و اشکال مختلف محرومیت‌ها.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. حوزه‌های مهم رشد برای کودکان در مقطع ابتدایی چیست؟
۲. تفاوت آن‌ها با کودکانی که نیاز به مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران کودکی دارند چیست؟

٤-٤ ساختار تربیت معلم در سطح پیش از ابتدایی و ابتدایی همان‌طور که توسط شورای ملی تربیت معلم (NCTE) توصیه‌شده است:

هنجارها و استانداردهای برنامهٔ تربیت معلم پیش از ابتدایی:

۱. مقدمه

این برنامه برای آماده‌سازی معلمان پیش از ابتدایی جهت تدریس کودکان در گروه سنی ۴ تا ۶ سال در نظر گرفته‌شده است. این امر امکان ایجاد کادری از معلمان برای تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی کودکان را فراهم می‌نماید. ازآنجایی‌که تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی هنوز با تعلیم و تربیت ابتدایی ادغام نشده است و عموماً به‌صورت خصوصی اداره می‌شود، باید با «کارآموزی مربیان کودکستان» که برای کودکان گروه سنی ۴ تا ۸ سال است، متفاوت شناخته شود.

۲. مدت‌زمان و ظرفیت پذیرش

(الف) مدت برنامه باید یک سال تحصیلی باشد.
(ب) برای اطمینان از استفادهٔ بهینه از زیرساخت‌های فیزیکی و تدریسی و تخصص کارکنان تدریسی باید یک واحد متشکل از ۵۰ شاگرد وجود داشته باشد.

۳. واجد شرایط بودن

(أ) سپری نمودن امتحان متوسطه (صنف دهم) یا معادل آن.

(ب) پذیرش، بر اساس نمرات کسب‌شده در «آزمون صلاحیت»[1] یا در «آزمون ورودی مشترک یا سراسری (CET)»[2] برگزار شده توسط دولت ایالتی طبق سیاست دولت ایالتی انجام می‌شود.

(ج) طبق سیاست دولت ایالتی مربوطه، باید برای «کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)»، «قبیله‌های برنامه‌ریزی‌شده (STs)» و «سایر طبقات عقب‌مانده (OBC)»[3]، معلولین، زنان و غیره چوکی در نظر گرفته شود.

٤. اجرای کری‌کولم و نیاز کارکنان تدریسی

(أ) باید حداقل ۱۵۰ روز تدریس به‌استثنای دورهٔ پذیرش، امتحان و غیره وجود داشته باشد. هر تدریس‌آموز باید حداقل به مدت ۳۰ روز در مکتب‌های پیش از ابتدایی نزدیک محل، دورهٔ کارآموزی تدریس را بگذراند. برای اطمینان از تعامل بهینهٔ معلم کارآموز با بچه‌ها، این برنامه می‌تواند توسط مؤسسه‌یی که کودکستان دارد نیز انجام شود.

(ب) اجرای کری‌کولم باید بر رویکردها و متودهایی؛ مانند ایفای نقش، بازی‌ها، مسابقه‌ها؛ آماده‌سازی مواد، کار پروژه‌یی، نمایشگاه فعالیت‌های اطفال و غیره تأکید داشته باشد که به‌وسیلهٔ آن معلمان آینده‌نگر بتوانند برای ایجاد محیطی شاد به گونه‌یی تدریس نمایند که کودکان گروه سنی ۴-۶ سال به تحصیل در مکتب علاقه‌مند شوند.

(ج) برای یک واحد ۵۰ شاگردی، هیئت تدریسی باید از مدیر یا رئیس، دو معلم تمام‌وقت و دو معلم پاره‌وقت تشکیل شود. برای شاگردانی که بیش از واحد تعیین شده پذیرش می‌شوند، تعداد معلمان به‌تناسب افزایش می‌یابد.

(د) برای فعالیت‌های مشترک؛ مانند تربیت‌بدنی، هنر، «آموزش عملی»[4]، موسیقی و غیره، معلمان پاره‌وقت استخدام شوند.

---

[1] qualifying examination– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Common entrance test(CET)– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Other Backward Class(OBC) – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] work experience – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۵. صلاحیت کادر تدریسی

(أ) مدیر / رئیس

۱. صلاحیت‌های علمی و حرفه‌یی مطابق ضوابط تعیین شده برای شغل معلمی خواهد بود.

۲. حداقل پنج سال سابقهٔ تدریس در مؤسسه تربیت معلم ابتدایی و پیش از ابتدایی.

(ب) معلمان

کاندید باید دارای سوابق تحصیلی خوب باصلاحیت علمی زیر باشد:

دارای سوابق تحصیلی خوب با «فارغ‌التحصیلی» از دوره‌های «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)»، «لیسانس تعلیم و تربیت ابتدایی (B.El.Ed.)»[1]، به‌طور خاص مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی (طفولیت) (B.Ed. Nursery)».

یا

فارغ‌التحصیلی از مقطع لیسانس به همراه دیپلم در یکی از رشته‌های زیر: «دیپلوم پیش از ابتدایی و صنف اول ابتدایی»[2] یا «دیپلم تعلیم و تربیت ابتدایی»[3].

(ج) صلاحیت معلمان تربیت‌بدنی، «آموزش عملی» و غیره باید باید طبق دستورالعمل دولت ایالتی مربوطه باشد.

٦. کارکنان اداری

کارکنان اداری و سایر کارکنان پشتیبانی ممکن است طبق ضوابط تجویزشده توسط دولت ایالتی مربوطه برای مکاتب متوسطه تأمین شوند.

۷. تأسیسات زیربنایی

a) تعداد کافی صنف درسی و اتاق فعالیت شاگردان ورودی تآیید شده، اتاق‌های مدیر

[1] Bachelor of Elementary Education(B.El.Ed.)
[2] diploma in Pre-school and Lower Primary Education
[3] Diploma in Elementary Education

و اعضای هیئت‌علمی و دفتر کارکنان اداری و فروشگاه در مؤسسه موجود باشد. اندازهٔ فضای درسی نباید کمتر از ۱۰ فوت مربع برای هر شاگرد باشد.

b) فضای مناسب برای بازی‌های بیرون و داخل سالن وجود داشته باشد.

c) برای تدارک این تسهیلات، مدیریت مؤسسات باید در زمان درخواست، زمین و ساختمان کافی را بر اساس مالکیت عاری از هرگونه تحمیل در اختیار داشته باشند. زمینی که طبق قانون دولت مربوطه با اجارهٔ بلندمدت به‌دست‌آمده است؛ نیز برای این منظور معتبر تلقی می‌شود. تا زمان احداث ساختمان دائمی در زمین فوق، مؤسسه می‌تواند این تسهیلات را در مکان‌های موقت مناسب حداکثر تا مدت ۳ سال فراهم کند که قبل از انقضای آن مؤسسه باید به ساختمان دائمی خود منتقل شود.

۸. امکانات آموزشی

یک «مرکز منابع یادگیری»[1] در یک اتاق بزرگ‌تر قرار گیرد و دارای کتب، مجلات، جراید، وسایل صوتی و تصویری، «وسایل کمک تدریس»، مواد بازی، کامپیوتر و غیره باشد.

۹. شرایط و ضوابط استخدام کارکنان

a) انتصاب‌ها بر اساس توصیه‌های «کمیتهٔ گزینش»[2] تشکیل شده بر اساس خط‌مشی دولت ایالتی مربوطه انجام می‌شود.

b) تمام انتصاب‌ها باید به‌صورت تمام‌وقت با شرایط ثابت (دائمی) باشند.

c) مؤسسات می‌توانند در صورت عدم وجود نامزدهای مناسب، به‌عنوان اقدام موقت، انتصابات را به‌صورت قرارداد انجام دهند.

d) انتصاب مربیان پاره‌وقت و سایر کارکنان طبق هنجارهای دولت ذی‌ربط قابل انجام است.

e) به کارکنان اکادمیک و سایر کارکنان مؤسسه (از جمله کارکنان پاره‌وقت) حقوقی که هرازگاهی توسط دولت مربوطه تعیین می‌شود پرداخت می‌شود.

f) مدیریت مؤسسه به تعهدات قانونی مربوط به بازنشسته‌گی، انعام، «صندوق تقاعد

---

[1] Learning Resource Centre
[2] selection committee

(بازنشسته‌گی) یا صندوق تأمین آتیه»[۱] و غیره عمل خواهد کرد.

g) سن بازنشسته‌گی کارکنان مطابق سیاست دولت مربوطه تعیین می‌شود که حداکثر سن آن از ۶۵ سال بیشتر نباشد.

۱۰. مدیریت

a) در مورد مؤسسات خصوصی، مؤسسه توسط «انجمن» یا «بنیاد مورد اعتماد» اداره می‌شود که طبق مقررات قانون مربوط در مرجع ذیصلاح به ثبت رسیده باشد.

b) هزینه‌های تحصیل و سایر هزینه‌ها با نرخ‌های تعیین‌شده توسط دولت ایالتی مربوطه دریافت می‌شود.

c) در مورد مؤسسات خصوصی که کمک دولتی دریافت نمی‌نمایند، بایست «صندوق وقف»[۲] به مبلغ ۵/۰۰ لک روپیه وجود داشته باشد که به‌طور مشترک توسط «نمایندهٔ تام‌الاختیار مدیریت» و «یکی از مسؤولان کمیتهٔ منطقه‌یی مربوطه» اداره می‌شود؛ همچنان، یک «صندوق ذخیره»[۳] معادل سه ماه حقوق کارکنان نیز ایجاد می‌گردد.

۱۱. وابسته‌گی

آزمون توسط نهاد بازرس که توسط دولت ایالتی تعیین شده است، انجام خواهد شد.

هنجارها و استانداردهای برنامهٔ تربیت معلم ابتدایی:

۱. مقدمه

برنامهٔ تربیت معلم ابتدایی برای آماده‌سازی معلمان برای مکاتب ابتدایی و متوسطه در نظر گرفته‌شده است.

۲. مدت‌زمان و برنامهٔ پذیرش

a) دورهٔ ابتدایی تربیت معلم باید دو سال تحصیلی باشد.

---

[1] provident fund.

[۲] endowment fund – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] reserve fund

b) برای اجرای مؤثر کری‌کولم و برای اطمینان از استفادۀ بهینه از زیرساخت‌های فیزیکی و تدریسی و تخصص کادر تدریسی، هر سال باید یک واحد ۵۰ نفری شاگردان برای پذیرش وجود داشته باشد.

۳. واجد شرایط بودن

a) داوطلبان با حداقل ۵۰ درصد نمره در آزمون سال آخر لیسه (۲+)[۱] یا معادل آن، واجد شرایط پذیرش هستند.
b) پذیرش باید بر اساس نمرات کسب‌شده در «آزمون صلاحیتی» یا در «آزمون ورودی مشترک (CET)» که توسط دولت ایالتی انجام می‌شود، طبق سیاست دولت ایالتی انجام شود.
c) طبق قوانین دولت ایالتی مربوطه، باید برای «کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)»، «قبیله‌های برنامه‌ریزی‌شده (STs)» و سایر طبقات عقب‌مانده، معلولان، زنان و غیره چوکی در نظر گرفته شود.

٤. نحوۀ اجرای کری‌کولم و نیاز کارکنان تدریسی

a) حداقل ۱۵۰ روز تدریس در سال، به استثنای دورۀ پذیرش، آزمون و غیره، باید وجود داشته باشد. علاوه بر این، هر کارآموز معلمی موظف است حداقل به مدت ۳۰ روز در مدارس ابتدایی نزدیک، کارآموزی در تدریس (شامل تدریس عملی/توسعه مهارت) را انجام دهد.
b) علاوه بر تدریس دروس بنیانی، باید تمهیداتی برای تدریس مضامین متودی مربوط به کری‌کولم ابتدایی و متوسطه، یعنی زبان منطقه‌یی / زبان مادری، انگلیسی، ریاضیات، علوم و مطالعات اجتماعی، فراهم شود.
c) برای یک واحد ۵۰ شاگردی یا کمتر (با مجموع ۱۰۰ شاگرد یا کمتر برای دورۀ دو ساله)، هیئت علمی تمام وقت باید شامل مدیر / رئیس و حداقل پنج مدرس باشد. برای پذیرش شاگردان بیش از واحد تعیین شده، تعداد معلمان تمام وقت به طور متناسب افزایش می‌یابد.

---

[۱] در هندوستان معمولاً: دو سال آخر متوسطه (لیسه) به نام‌های Higher Secondary(HS)، Senior Secondary یا به ساده‌گی مرحلۀ «۲+» نامیده می‌شود (به معنی تعلیمات ابتدایی و متوسطه + دو سال لیسه).

d) انتصاب معلمان باید به گونه‌یی توزیع شود که ماهیت و سطح تخصص مورد نیاز برای دروس متود تدریس و دروس بنیانی تضمین شود.

e) برای تدریس مضامینی مانند تربیت بدنی، هنر، «آموزش عملی»، موسیقی، سواد تکنولوژی اطلاعات و غیره، می‌توان از مدرسان پاره وقت استفاده کرد.

۵. صلاحیت‌های کادر تدریسی

a) مدیر / رئیس

i. صلاحیت علمی و حرفه‌یی طبق دستور برای شغل معلم خواهد بود.

ii. حداقل پنج سال سابقهٔ تدریس در مؤسسات تربیت معلم ابتدایی.

b) مدرس

i. دارای سوابق تحصیلی خوب در مقطع «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» یا «ماستری ارشد علوم تربیتی (MAEd)»[1] به همراه مدرک «لیسانس علوم تربیتی (BAEd)» با حداقل ۵۵٪ نمره، ترجیحاً با تخصص در مقطع تعلیم و تربیت ابتدایی. یا

ii. سوابق تحصیلی خوب با مدرک ماستری با حداقل ۵۵٪ نمره در مضمون مرتبط با دروس مکتب و همچنین دارای مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت ابتدایی (B.El.Ed.)» یا «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» ترجیحاً دارای تخصص در تعلیم و تربیت ابتدایی و پنج سال سابقهٔ تدریس در مکاتب ابتدایی معتبر.

iii. ممکن است تخفیف ۵٪، از ۵۵٪ به ۵۰٪ نمرات، در سطح ماستر برای «کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)» و «قبیله‌های برنامه‌ریزی‌شده (STs)» ارائه شود.

iv. صلاحیت سایر کارکنان اکادمیک برای تدریس مضامین تربیت‌بدنی، هنر، «آموزش عملی»، سواد تکنولوژی معلوماتی و غیره باید توسط دولت ایالتی مربوطه تعیین شود.

---

[1] Master of Arts in Education(MAED) – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

٦. کارکنان اداری

کارکنان اداری و سایر کارکنان پشتیبانی طبق هنجارهای تجویزشده توسط دولت ایالتی مربوطه مقرر می‌شوند.

۷. تأسیسات زیربنایی

a) باید تعداد کافی صنف درسی، سالن، فضای آزمایشگاه برای انجام فعالیت‌های آموزشی شاگردان پذیرش شده، اتاق‌هایی برای مدیر و اعضای هیئت‌علمی و دفتر برای کارکنان اداری و فروشگاه فراهم شود. اندازهٔ فضای آموزشی نباید کمتر از ۱۰ فوت مربع برای هر شاگرد باشد.

b) کتابخانه باید مجهز به کتاب‌های متنی و مرجع مربوط به رشته‌های تحصیلی مقرر، دائره‌المعارف تعلیمی و تربیتی، سالنامه، نشریات الکترونیکی و مجلات تربیت‌معلم و سایر سافت ویرهای مربوط به دورهٔ ابتدایی باشد.

c) امکانات بازی در زمین‌بازی وجود داشته باشد. همچنین، می‌توان از زمین‌بازی موجود در مکتب یا بدنهٔ محلی متصل استفاده کرد و در جاهایی که کمبود فضا وجود دارد؛ مانند شهرهای کلان یا مناطق مرتفع، ممکن است امکاناتی برای یوگا، بازی‌های سرپوشیده فراهم شود.

d) برای ارائهٔ این تسهیلات، مدیریت مؤسسات باید در زمان ارائهٔ درخواست زمین؛ زمین و ساختمان کافی بر اساس مالکیت و عاری از هرگونه قیدوبند را در اختیار داشته باشد. زمین‌های دولتی که طبق قانون ایالت مربوطه با اجارهٔ بلندمدت به‌دست‌آمده است نیز برای این منظور معتبر تلقی می‌شود. تا زمان احداث ساختمان دائمی در زمین فوق، مؤسسه می‌تواند این تسهیلات را در مکان‌های موقت مناسب حداکثر تا مدت ۳ سال فراهم کند که قبل از انقضای آن مؤسسه باید به ساختمان دائمی خود منتقل شود.

۸. امکانات آموزشی

a) یک آزمایشگاه تعلیمی و تربیتی چندمنظوره با بخش‌های روانشناسی و ساینس و یک کارگاه متصل به آن وجود داشته باشد.

i. آزمایشگاه ساینس باید دارای دستگاه و مواد کیمیاوی موردنیاز برای اجرای تمام آزمایش‌های مندرج در سیلابس مکاتب ابتدایی باشد.
ii. بخش روانشناسی باید دارای امکاناتی برای انجام آزمون‌های زیر باشد: حسی- حرکتی، هوش (عملکردی، کلامی و غیرکلامی)، استعداد، شخصیت و علاقه شامل «آزمون‌های فرافکنی»[1]: فراهم‌سازی برای انجام «آزمایش‌های سادهٔ پیاژه و برونری»[2].

b) امکانات هارد ویری و سافت ویری برای یادگیری زبان وجود داشته باشد.
c) یک آزمایشگاه تکنولوژی تعلیمی و تربیتی با هارد ویر و سافت ویر موردنیاز برای آموزش سواد تکنولوژی معلوماتی وجود داشته باشد.

۹. شرایط و ضوابط استخدام کارکنان

a) انتصاب‌ها بر اساس توصیه‌های کمیتهٔ گزینش تشکیل شده بر اساس خط‌مشی دولت مرکزی یا ایالتی مربوطه انجام می‌شود.
b) همه انتصاب‌ها باید به‌صورت تمام‌وقت با شرایط ثابت (دائمی) باشند.
c) مؤسسات دولتی یا مؤسسات تحت حمایت دولت می‌توانند در صورت عدم وجود نامزدهای مناسب؛ توسط نهادهای مناسبی که توسط دولت مربوطه تشکیل شده است، انتصاباتی را بر اساس قرارداد انجام دهند.
d) انتصاب مربیان پاره‌وقت و سایر کارکنان می‌تواند طبق هنجارهای دولت مربوطه انجام شود.
e) به کارکنان اکادمیک و سایر کارکنان مؤسسه (از جمله کارکنان پاره‌وقت) حقوقی پرداخت می‌شود که توسط دولت ایالتی مربوطه هرازگاهی تعیین می‌شود.
f) مدیریت مؤسسه باید تعهدات قانونی مربوط به بازنشسته‌گی، انعام، صندوق تأمین آتیه و غیره را انجام دهد.
g) سن بازنشسته‌گی کارکنان توسط سیاست دولت مربوطه تعیین می‌شود، مشروط بر اینکه حداکثر سن از ۶۵ سال تجاوز نکند.

---

[1] Projective tests - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Piagetian and Brunnerian experiments–(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۱۰. مدیریت مالی

a) هزینه‌های تحصیل و سایر هزینه‌ها بر اساس نرخ‌هایی که توسط دولت ایالتی مربوطه تعیین‌شده است، دریافت می‌شود.

b) در مورد مؤسسات خصوصی که کمک دولتی دریافت نمی‌نمایند «صندوق وقف» به مبلغ ۵/۰۰ لک روپیه وجود خواهد داشت که به‌طور مشترک توسط «نمایندهٔ تام‌الاختیار مدیریت» و «یکی از مقامات کمیتهٔ منطقه‌یی مربوطه» اداره می‌شود و یک «صندوق ذخیره» معادل سه ماه حقوق و دستمزد کارکنان موجود خواهد بود.

۱۱. سهل‌انگاری در واجد شرایط بودن/مدت کورس

ازآنجاکه در برخی از ایالت‌ها، مدت کورس ابتدایی تربیت معلم فقط یک سال است و واجد شرایط بودن برای پذیرش در چنین کورسی قبولی در صنف دهم است، به این ایالت‌ها تا پایان سال تحصیلی ۲۰۰۴ – ۰۵ فرصت داده‌شده تا برنامه‌های خود را برای مطابقت دادن آن‌ها با هنجارها و استانداردهای «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» تغییر دهند.

درعین‌حال، امکان به رسمیت شناختن کورس‌های کوتاه‌مدت‌تر که کمتر از یک سال نباشد و یا معیارهای صلاحیت پایین‌تر که نباید کمتر از قبولی در صنف دهم با حداقل ۵۰٪ نمره کل باشد، وجود دارد. این موضوع مشروط بر این است که گواهی صادرشده توسط مراجع صلاحیت‌دار ایالتی در مورد چنین کورس‌هایی تنها برای اشتغال در همان ایالت معتبر باشد و همچنین این کورس‌ها (شامل مدت و معیارهای پذیرش آن‌ها) کورس‌هایی باشند که در تاریخ اجرای قانون «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» مصوب ۱۹۹۳ در آن ایالت دایر بوده‌اند.

در سال ۱۹۷۸، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» چهار تیم منطقه‌یی را برای مطالعهٔ مشکلات معلمان و پیشنهاد اقداماتی برای ارتقای استانداردها منصوب کرد. هر گروه شامل اعضای زیر بود:

- مدیر کالج تعلیم و تربیت منطقه‌یی (رئیس)
- عضوی از بخش تربیت معلم «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)»
- پنج عضو از ایالت‌های یک منطقه.

با در نظر گرفتن تغییرات موقعیتی، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، «چارچوب

کری‌کولم ملی برای تربیت معلم (NCFTE)» را تهیه کرد. چارچوب مذکور، مدل‌های مرحله‌یی را برای آماده‌سازی معلمان پیشنهاد کرد. مدلی را بررسی می‌کنیم که آماده‌سازی معلم را در مرحلهٔ ابتدایی پیشنهاد می‌کند.

آماده‌سازی معلمان ابتدایی

«شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» اولین مدل خود را برای تربیت معلم در سال ۱۹۷۸ و مدل دوم را در سال ۱۹۸۸ تهیه کرد.

I. **مدل اول شورای ملی تربیت معلم (NCTE،۱۹۷۸):** در مرحلهٔ ابتدایی، یک مدل تربیت‌معلم سه حوزهٔ (A)، (B) و (C) را نشان داد و درصد سهم (وزن) هر حوزه ازنظر زمان و همچنین سهم دروس مربوطه در این مدل در مرحلهٔ ابتدایی به شرح زیر است:

(A) «نظریهٔ پداگوژیکی» (٪۲۰)

(i) معلم و تعلیم و تربیت در جامعهٔ نوظهور هند.
(ii) روانشناسی کودک.
(iii) اصول و مشکلات تعلیم و تربیت ابتدایی.

(B) کار با جامعه (٪۲۰)

(iv) موقعیت‌های کاری مربوط به i، viii، ix، x و xi.

(C) روش‌شناسی محتوا، «تمرین تدریس» و کار عملی (٪۶۰):

(v) برنامهٔ تدریسی اصلی (٪۱۰) بسته‌های برنامهٔ کارآموزی ویژه (vi تا xi):

(vi) زبان‌ها (٪۱۰)
(vii) ریاضیات (٪۵)
(viii) مطالعات محیطی – I (٪۵)
(ix) مطالعات محیطی – II (٪۵)
(x)«آموزش عملی» و هنر (٪۱۰)
(xi) صحت، تربیت‌بدنی و فعالیت‌های تفریحی (٪۵)

(xii) کار عملی مرتبط (۱۰٪)

مدت این کورس ۴-۶ سمستر بعد از صنف دهم بود. سمینارهایی حمایت‌شده توسط «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» و «هیئت مطالعات» پوهنتون‌های مختلف، مدل اول «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» را مورد تجزیه‌وتحلیل و بحث قرار دادند. تعداد بسیار کمی از پوهنتون‌ها این چارچوب را مرسوم کردند؛ بنابراین پیشرفت مورد انتظار در تربیت معلم رخ نداد. بعدها، «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)» و «برنامهٔ عمل (POA، ۱۹۸۶)» پیشنهاد بازسازی تربیت معلم را داد؛ زیرا فقط معلم با تعلیم و تربیت با «کیفیت» می‌تواند باعث تعلیم و تربیت با «کیفیت» در مکتب شود. «کری‌کولم ملی تعلیم و تربیت مکتب (۱۹۸۸)»[1] بر رویکرد تعلیم و تربیت یادگیرنده محور تأکید داشت. با در نظر گرفتن دستورالعمل‌های ۱۹۸۶ «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)» و «کمیسیون ملی معلمان (۱۹۸۳-۱۹۸۵)»[2]، «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» شروع به راه‌اندازی دو کمیسیون کاری زیر کردند:

(أ) احیا و نوسازی تربیت معلم پیش از خدمت.
(ب) مسایل کری‌کولم تربیت‌معلم.

با در نظر گرفتن مشاهدات و پیشنهادهای این کمیسیون‌ها که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» برای بهبود مدل (۱۹۷۸) ارائه شد، شورای مذکور مدل دوم (۱۹۸۸) خود را آماده کرد.

II. مدل دوم شورای ملی تربیت معلم (NCTE،۱۹۸۸)

این مدل کری‌کولم، تربیت معلم پیش از خدمت مرحلهٔ ابتدایی را برای کسانی که دارای مدرک تحصیلی صنف ۱۲ (یا ۱۰ + ۲) بودند، ارائه کرد. مدت آن ۲ سال بود. اجزای کری‌کولم آن با سهم درصدی مربوطه (ازنظر زمانی) به شرح زیر است:

A. کورس مقدماتی (۲۰٪):

(i) تعلیم و تربیت در هند در حال ظهور (دیدگاه فلسفی و اجتماعی، فرهنگی

---

[1] National curriculum for school education
[2] National Commission on teachers

۱۰٪)

(ii) شاگردان ابتدایی: پروسهٔ یادگیری، سازگاری (۱۰٪) (روانشناسی تربیتی)

B. تخصص مرتبط با مرحله (۳۰٪):

(iii) تعلیم و تربیت ابتدایی و وظایف معلم (۵٪)
(iv) تدریس زبان (انتخاب زبان مرتبط): (۵٪)
(v) تدریس ریاضی (۵٪)
(vi) تدریس مطالعات محیطی (مربوط به مرحلهٔ ۱ تا ۵) (۵٪)
(vii) بهداشت و تربیت‌بدنی (۵٪)
(viii) تعلیم و تربیت هنر، تجربهٔ کار (۵٪)

C. تخصص اضافی (۱۰٪):

(ix) تدریس ساینس و تدریس علوم اجتماعی و تدریس پیش از ابتدایی (۵٪)
(x) مضامین انتخابی (تعلیم و تربیت بزرگ‌سالان، «تعلیم و تربیت غیررسمی» ۵٪، تعلیم و تربیت اجتماعی، تعلیم و تربیت قبیله‌یی، تعلیم و تربیت چند صنفی، تعلیم و تربیت جمعیت، تعلیم و تربیت ویژه، تکنولوژی تعلیمی و تربیتی).

D. کار عملی و میدانی (۴۰٪):

(xi) کار عملی (۲۰٪)
(xii) کارآموزی تدریس (در سیستم ابتدایی، ابتدایی بالایی (صنف‌های ۴، ۵ و ۶) و (۲۰٪) پیش از ابتدایی).

بنابراین مدل دوم «شورای ملی تربیت معلم (NCTE، ۱۹۸۸)» چهار حوزهٔ (A، B، C، D) و ۹ جزء کری‌کولم آن را نشان داد. مؤلفه‌های نظری آن دارای ۶۰ درصد وزن و مؤلفه‌های عملی دارای ۴۰ درصد وزن بودند. در مقایسه با مدل اول «شورای ملی تربیت معلم (NCTE، ۱۹۷۸)»، مدل دوم وزن بیشتری را به حوزهٔ عملی در مرحلهٔ اولیه تخصیص داد.

٥-٤ چارچوب کری‌کولم ملی (NCF، ۲۰۰۵) برای تربیت معلم در مرحلهٔ پیش از ابتدایی

تعلیم و تربیت در دوران کودکی نقش مهمی ایفا می‌کند؛ زیرا به کودکان در تکمیل موفقیت‌آمیز تربیت ابتدایی کمک می‌کند. پیوندهای کری‌کولم آن با ثبت‌نام، حفظ و نتایج یادگیری کودکان در مقطع ابتدایی از طریق تحقیق و تجربیات میدانی برقرار شده است. اولین توصیهٔ عمده در این زمینه توسط «کمیسیون تعلیم و تربیت (۱۹۶۴-۱۹۶۶)» برای ایجاد «مراکز توسعهٔ تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی» در هر ناحیه با مؤسسات تعلیمی و تربیتی دولتی و مراکز سطح ایالتی که مسؤول ارتقاء کمی و تضمین «کیفیت» تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی هستند، ارائه شد. متعاقباً، «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE،۱۹۸۶)» و «برنامهٔ عمل (POA، ۱۹۹۲)»، چنین ایده‌های انقلابی را تکرار کردند. این ایده‌ها بیان می‌دارند که «مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران طفولیت (ECCE)[1]» به‌عنوان یک برنامهٔ تغذیه‌کننده و حمایتی برای تعلیم و تربیت ابتدایی و به‌عنوان خدمات حمایتی برای زنان شاغل به‌ویژه متعلق به اقشار محروم جامعه، ورودی مهمی را در «استراتژی توسعهٔ منابع بشری» فراهم می‌کند. «چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی (NCFSE، ۲۰۰۰)[2]» بر نیاز و اهمیت تعلیم و تربیت در دوران کودکی به مدت دو سال بین ۴ تا ۶ سالگی تأکید کرده است. در این مرحله بر لذت، ادراک و مشارکت تأکید شده است. علاوه بر این، یادگیری در این مرحله باید با فعالیت‌های گروهی، شیوه‌های بازی، بازی‌های زبانی، بازی‌های اعدادی، بازی‌های رنگی و فعالیت‌هایی که در ارتقای اجتماعی شدن و آگاهی محیطی در بین کودکان مفید هستند، مشخص شود. تدریس رسمی موضوعات و ارزیابی رسمی پیشرفت کودکان به‌وضوح ممنوع شده است. تأکید شده است که تعلیم و تربیت دوران کودکی باید به‌طور یکسان در اختیار همه کودکان کشور قرار گیرد تا عدالت رعایت شود.

برنامهٔ پنج‌سالهٔ دهم همچنین مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران کودکی را به‌عنوان اولین گام در نردبان تعلیم و تربیت تصدیق می‌کند. ارائه‌دهندهٔ اصلی مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران طفولیت، طرح «خدمات یکپارچهٔ رشد کودک (ICDS)»[3] است که ۱۵۸ هزار کودک (که ۱۷/۸ درصد از جمعیت کودکان ۳ تا ۶ ساله را تشکیل می‌دهد) از طریق حدود ۵/۲۰ لک

---

[1] Early Childhood Care and Education (ECCE)
[2] National Curriculum Framework for School Education(NCFSE)
[3] Integrated Child Development Services (ICDS)

«آنگانوادیس»[۱] در ۳۵ ایالت و سرزمین‌های متحد را پوشش می‌دهد. تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی، همان‌طور که گفته می‌شود، تنها یکی از شش جزء طرح «خدمات یکپارچهٔ رشد کودک» است. این‌یکی از ضعیف‌ترین مؤلفه‌ها در این طرح است.

مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران کودکی در واقع فراگیرتر از مفهوم تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی است. برنامه‌های مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران طفولیت شامل خدمات یکپارچهٔ رشد کودک، «آنگانوادیس»، «بلوادیس‌ها»[۲]، «کودکستان/مراکز نگهداری کودکان در محل کار»[۳]، مراکز مراقبت روزانه و مکتب‌های پیش از ابتدایی است.

تعداد مکتب‌های پیش از ابتدایی در مقایسه با تعداد مکتب‌های ابتدایی در هر ایالت بسیار کم است و بیشتر آن‌ها شرکت‌های غیردولتی هستند. نیاز به گسترش امکانات مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران طفولیت در سراسر کشور با «رویکرد کل‌نگر»[۴] با هدف غایی تقویت سلامت، روان، اجتماعی، تغذیه و توسعهٔ تعلیمی و تربیتی کودکان وجود دارد.

اصلاحیهٔ ۸۶ قانون اساسی ۲۰۰۲ با درج مادهٔ ۲۱ (الف) برای کودکان گروه سنی شش تا چهارده‌ساله یک حق اساسی برای تحصیل در نظر گرفته است. علاوه بر این، این قانون جایگزین مادهٔ ۴۵ شده است و بیان می‌کند که «دولت تلاش می‌کند تا مراقبت‌ها و تعلیم و تربیت‌های اولیه را برای همه کودکان تا پایان سن شش‌سالگی فراهم کند». مفاد این قانون پیامدهای گسترده‌یی برای گسترش و تقویت تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی در کشور داشت. در سال‌های آینده، تقاضا برای مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران طفولیت چندین برابر خواهد شد و باید بر تربیت معلم پیش از ابتدایی و «کیفیت» آن تمرکز کرد.

تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی: محورهای اصلی

«چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی (NCFSE، ۲۰۰۰)» در این مرحله، از تدریس رسمی مضامین جلوگیری نموده، از شیوه‌های بازی دفاع می‌کند. این، مشارکت شادی‌بخش را تضمین می‌کند و بار مضر را بر روی کودکان خردسالی که ظرفیت‌های عصبی-عضلانی آن‌ها هنوز کاملاً رشدنیافته‌اند، کاهش می‌دهد. کری‌کولم بر

---

[۱] Anganwadis – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Balwadis– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Creches

[۴] holistic approach – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

یادگیری زبان به‌صورت شفاهی از طریق حالت تعاملی تأکید دارد. فرصت‌های فراوانی باید برای توسعهٔ مهارت‌های شناسایی، تطبیق، ترسیم و غیره بدون تدریس رسمی فراهم شود. این مرحله همچنین مرحله‌یی است که در آن مهارت‌های اجتماعی شدن باید از طریق تعامل در بین کودکان پرورش یابد. کودکان در این مرحله باید تشویق شوند تا از طریق تعاملات کودک و طبیعت و تعاملات کودک و کودک، نگرش‌های مثبت ایجاد کنند. این انگیزه حول محور لذت، ادراک و مشارکت برای ایجاد آماده‌گی برای یادگیری بنا شده است.

اهداف عینی

اهداف عمومی تربیت معلم پیش از ابتدایی شامل موارد زیر است:

- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای درک جنبه‌های فلسفی، اجتماعی–روان‌شناختی تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی، اهداف غایی، محتوا و روش‌شناسی آن.
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای درک رشد همه‌جانبهٔ کودکان پیش از ابتدایی ازنظر جنبه‌های فیزیکی، اجتماعی، عاطفی، فکری، زیبایی‌شناختی، زبانی، فرهنگی و جنبه‌های مرتبط.
- القای عشق، محبت، حساسیت و احترام به منحصربه‌فرد بودن در میان «تدریس‌آموزان».
- ایجاد «شایسته‌گی‌ها»، نگرش‌ها و مهارت‌های موردنیاز برای سازمان‌دهی بازی و سایر فعالیت‌ها برای ارتقای رشد همه‌جانبهٔ کودکان در میان «تدریس‌آموزان».
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای درک و استفاده از انواع رویکردهای فعالیت محور و کودک محور برای ارتقای خودپنداره، خلاقیت و نوآوری کودکان.
- تجهیز «تدریس‌آموزان» با متودها و مواد موردنیاز برای تدریس شاگردان با نیازهای ویژه.
- توسعهٔ «مهارت‌های تدریس» آموزان در بسیج منابع، سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و مدیریت مکتب‌های پیش از ابتدایی.
- توسعهٔ مهارت‌ها و استعداد «تدریس‌آموزان» برای برقراری ارتباط نزدیک و همکاری با والدین و جامعهٔ محلی برای تقویت برنامه‌های تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی.

- پرورش ارزش‌ها در بین «تدریس‌آموزان» که می‌تواند به‌طور طبیعی به شاگردان جوان منتقل شود.
- «تدریس‌آموزان» را قادر می‌سازد تا تمایل به شناخت محیط طبیعی اطراف خود را در بین کودکان تلقین کنند، آن را دوست داشته باشند و به آن احترام بگذارند.
- ایجاد آگاهی کامل در بین «تدریس‌آموزان» از مسایل مربوط به بهداشت و سلامت به‌منظور تعلیم و تربیت زنده‌گی سالم به شاگردان جوان و
- آماده‌سازی «تدریس‌آموزان» برای استفاده از منابع و زمینه‌های محلی.

پیامدهای تربیت معلمان قبل از ابتدایی

برخی از پیامدهای مهم ناشی از اهداف عینی فوق عبارت‌اند از:

محتوای کری‌کولم و اجرای آن

برنامهٔ تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی باید با دقت طراحی شود تا رشد و تکامل همه‌جانبه و سالم کودکان از جمله هماهنگی عصبی–عضلانی، ابراز و تصریح عقاید و خصوصیات خود (خود بیانگری)، مهارت‌های مشاهده، سلامت و بهداشت، شکل‌گیری عادات و مواردی از این قبیل را فراهم کند. برنامه باید حول فعالیت‌های بازی مناسب؛ مانند بازی آزاد، اسباب‌بازی‌های تعلیمی و تربیتی که با دست کار می‌شوند و معما و چیستان‌ها و فعالیت‌های حرکتی در گروه‌های کوچک شامل تمرین‌های ساده متمرکز شود. استفاده از حرکات هماهنگ عضلانی و اندام؛ مهارت‌های خودیاری؛ هماهنگی چشم و دست، فعالیت‌های دیگر؛ مانند طراحی، نقاشی، مدل‌سازی با خاک رس، موسیقی، آواز و رقص، مهارت‌های زبانی، شفاهی، گوش دادن و صحبت کردن، مفاهیم پیش از عدد، مطالعهٔ طبیعت، گیاهان، حشرات و حیوانات، حوزه‌های بصری (صنایع‌دستی، نقاشی، مدل‌سازی از خاک رس) و همچنین هنرهای نمایشی (رقص، موسیقی و غیره) – همه باید مورد تأکید قرار گیرند.

کری‌کولم برای برنامهٔ تربیت‌معلم پیش از ابتدایی باید انعطاف‌پذیر باشد تا شامل فعالیت‌هایی برای ارتقای رشد فیزیکی، شناختی، اجتماعی، عاطفی، زبانی و زیبایی‌شناختی کودکان ۳ تا ۶ سال باشد. همچنین ممکن است شامل بسیج منابع و مدیریت، استفاده از منابع اجتماعی، انسانی و مادی، جلب مشارکت جامعه باشد. ایجاد روابط با والدین و ایجاد پیوندهای همکاری با کارمندان مراقبت و تعلیم و تربیت در دوران کودکی و خدمات یکپارچهٔ رشد

کودک، مؤسسه‌های تعلیم و تربیت و کارآموزی ناحیه‌ها و سایر آژانس‌ها. برنامهٔ تربیت معلم باید در میان «تدریس‌آموزان» نسبت به محیط محلی و محیط طبیعی آگاهی ایجاد کند و قدردانی از ارزش‌ها و مهارت‌هایی را در آن‌ها تلقین کند که یادگیری لذت‌بخش را ترویج می‌کند.

مقطع پیش از ابتدایی مرحله‌یی برای معرفی و ارائهٔ تعلیم و تربیت رسمی نیست؛ بنابراین، «تدریس‌آموزان» در این مرحله باید برای درک نیازهای رشدی این کودکان خردسال و نیازهای آن‌ها حساس و تعلیم و تربیت دیده باشند. کری‌کولم تربیت معلم در این مرحله نیاز به توسعهٔ آگاهی در مورد برنامه‌های سوادآموزی، پویایی جامعه، آداب‌ورسوم ملی و محلی، نمایشگاه‌ها و جشنواره‌ها و شیوهٔ زنده‌گی اجتماعی جامعه دارد. همچنین ممکن است آگاهی از نیروهای مؤثر بر محیط از جمله آلوده‌گی، قدردانی از مکان‌های با اهمیت تاریخی و فرهنگی و ویژه‌گی‌های تعلیمی و تربیتی ویژه و وظایف توسعه‌یی مندرج در سیاست‌ها و برنامه‌ها را افزایش دهد. علاوه بر دغدغه‌های پداگوژیکی، باید تلاش‌های هماهنگی برای آگاه‌سازی معلمان از تحولات جدید؛ مانند کودک به‌عنوان سازندهٔ دانش، کودک به‌عنوان موجودی منحصربه‌فرد و کودک با استعدادهای چندگانه انجام شود.

اجرای کری‌کولم علاوه بر آموزش شفاهی و نمایش، باید بر اساس رویکردهای کودک محور، فعالیت محور، بازی و شادی باشد. بازی نقش، نمایش عروسکی، داستان‌گویی، تمرین‌های شبیه‌سازی، نمایشنامه سازی و استراتژی‌های تفکر خلاق باید به‌طور مناسب مورد استفاده قرار گیرد. باید به «موقعیت‌های مشارکتی و تعاملی»[1] اهمیت داده شود. فعالیت‌ها باید به گونه‌یی باشند که بتوانند به کودکان کمک کنند تا مهارت‌های زبانی و ارتباطی مناسب، خود بیانگری، مهارت‌های اجتماعی و علاوه بر ارتقای مهارت‌های حرکتی کار با دست و هماهنگی چشم و دست را توسعه دهند.

برای کمک به مراکز پیش از ابتدایی در انجام مؤثر کار خود، ایجاد «مرکز منابع یادگیری» در یک موسسهٔ تربیت معلم باید اجباری شود. چنین مرکزی باید مجهز به اسباب‌بازی‌ها و وسایل بازی مناسب برای کودکان گروه سنی ۳-۶ سال باشد. علاوه بر این، باید کتاب‌های تصویری، بازی‌ها، مواد صوتی و تصویری؛ مانند تلویزیون، کامپیوتر، ضبط‌صوت، مدل‌ها، اسلاید پروژکتور، نوارهای صوتی و تصویری، نمونه‌ها، چارت‌ها و تصاویر،

---

[1] participatory and interactive situations

اسلایدهایی که تصاویر حیوانات، حشرات، پرنده‌گان، درختان، گل‌ها، میوه‌ها و سبزی‌ها را نمایش می‌دهند، تهیه شود.

«تمرین تدریس» ممکن است در مکاتب پیش از ابتدایی، «آنگانوادیس»ها و بالوادی‌ها سازمان‌دهی شود. به‌جای تعیین تعداد دروس یا تعداد کورس‌هایی که باید در هر روز داده شود، «تمرین تدریس» باید «تدریس‌آموزان» را قادر سازد تا فعالیت‌ها را برای تمام طول روز برنامه‌ریزی و مدیریت کنند. مدیریت زمان، رویکردهای بازی یکپارچه و فعالیت‌های گروهی کوچک که شامل مشارکت هر کودک می‌شود، از جمله موارد مهمی است که انتظار می‌رود «تدریس‌آموزان» آن را بیاموزند. مدت‌زمان «تمرین تدریس» ممکن است به‌طور واقع‌بینانه بر اساس تجربه و با تأکید بر پیشرفت تدریس‌آموز به سمت حرفه‌یی شدن تعیین شود.

کار عملی برای «تدریس‌آموزان»، در این زمینه، ممکن است شامل موارد زیر باشد:

دورهٔ عملی برای تربیت معلم پیش از ابتدایی:

- گردآوری و تهیهٔ مواد برای توانمند ساختن کودکان برای چیدمان اشیاء ازنظر اندازه، وزن، طول، شکل، رنگ و غیره.
- تهیهٔ اقلام سادهٔ تخیل کودکان و پیوند دادن.
- جمع‌آوری معماها و چیستان‌ها و تهیهٔ چارت‌های داستانی.
- مجموعه‌یی از مواد برای درک مفهوم نرم- سخت، خشن- صاف، نازک- ضخیم و غیره، توسط کودکان.
- جمع‌آوری یا نگارش ۱۵ تا ۲۰ داستان و روایت آن‌ها برای کودکان با تأکید ویژه بر ارزش‌های نهفته در آن‌ها.
- طراحی و استفاده از بازی‌های محبوب محلی؛
- ارائه و کمک به کودکان برای شناسایی و تشخیص اشیاء مختلف، پرنده‌گان، حیوانات و غیره موجود در محیط نزدیک یادگیرنده.
- فعالیت‌های خواننده‌گی گروهی موزون.
- انجام مطالعات موردی، مشاهده، «ثبت و نگهداری سوابق رشد کودکان»[1] در قالب

---

[1] maintaining children‘s developmental records

«پروندهٔ (دوسیه) تجمعی»[1].

- ترتیب دادن سفرهای میدانی محلی؛
- سازمان‌دهی تجلیل از عملکردهای مکتب، جشنواره‌ها و روزهای مهم.

این فهرست جامع نیست و فعالیت‌ها ممکن است بر اساس نیازهای محلی گنجانده شود.

ارزیابی

ارزیابی تربیت معلم پیش از ابتدایی نیاز به تمرکز بر ارزشیابی درک و مهارت‌های مربوط به برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های شاد برای کودکان خردسال دارد.

«ارزشیابی تغییر نگرش»[2] و «جهت‌گیری ارزشی»[3] باید بخش جدایی‌ناپذیر از مکانیزم کلی ارزیابی باشد. ارزیابی جداگانه برای نظریه، «تدریس عملی» و تجربیات میدانی انجام شود. مسؤولیت ارزشیابی «تمرین تدریس» هم باید توسط «معلم همکار»[4] و هم توسط «مربی معلم» به اشتراک گذاشته شود. سیستم درجه‌بندی ممکن است این هدف را به روشی بهتر انجام دهد. پارامترهایی؛ مانند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، مدیریت، اجرای فعالیت‌ها، ظرفیت نوآوری‌ها و رویکردهای بازی، مشارکت شاگردان، مهارت‌های ارتباطی و توانایی آن‌ها در هدایت فردی و ابتکار گروهی و نیاز بالقوهٔ کودکان برای یافتن جایگاه مناسب در طرح «ارزیابی مهارت‌های شناسایی» کودکان با نیازهای تعلیمی و تربیتی ویژه، کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی اقدامات اصلاحی و مهارت‌های مدیریت بحران باید به‌اندازهٔ کافی ارزیابی شوند. پروفایل «تدریس‌آموزان» باید در ابعاد کیفی و کمی حفظ شود که برای این منظور روش‌های «رتبه‌بندی»[5]، «مقیاس‌های رتبه‌بندی»[6] و «ارزشیابی همتا»[7] می‌تواند مفید باشد. کل این پروسه باید مشارکتی، مبتنی بر عملکرد و شفاف باشد.

---

[1] cumulative records– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] attitudinal change

[3] value orientation

[4] cooperative teacher– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[5] ranking

[6] rating scales

[7] peer assessment

٤-٥-١ چارچوب کری‌کولم ملی برای تربیت معلم در مرحلهٔ ابتدایی

تعلیم و تربیت ابتدایی پایه‌یی است که ابر ساختار کل نظام تعلیمی و تربیتی بر آن بنا شده است. سهم آن در ملت‌سازی و روند توسعه و رشد به‌طور جهانی شناخته‌شده است؛ بنابراین، «چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی (NCFSE، ۲۰۰۰)»، تلاش می‌کند تا با اتخاذ رویکردهای جدید، کری‌کولم را در مرحلهٔ ابتدایی تعلیم و تربیت مکتب غنی کند و بار مطالب نامربوط و نامفهوم را کاهش دهد. این روش، رویکردهای جدیدی را برای استراتژی‌های مسایل مربوط به کری‌کولم و ارزیابی برای بالا بردن «کیفیت» تعلیم و تربیت ابتدایی توصیه می‌کند. معلمانی که در این مرحله کار می‌کنند ممکن است بر اساس حوزه‌های جدید و همچنین با اصول پداگوژیکی که پایهٔ تدریس در تعلیم و تربیت ابتدایی را تشکیل می‌دهند هدایت شوند. اگرچه معلمان در تمام مراحل تعلیم و تربیت مکتب سعی می‌کنند یادگیری را به یک فعالیت شاد تبدیل کنند؛ اما مسؤولیت بیشتری بر عهدهٔ معلمان تعلیم و تربیت ابتدایی است تا اطمینان حاصل کنند که یادگیری به فعالیت مبتنی بر مشارکت و شادی تبدیل می‌شود. توصیه‌های «چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی (NCFSE، ۲۰۰۰)» پیامدهای گسترده‌یی برای آماده‌سازی معلمان در این سطح دارد.

تعلیم و تربیت ابتدایی: محورهای اصلی

ویژه‌گی‌های برجستهٔ «چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی (NCFSE، ۲۰۰۰)» در مرحلهٔ ابتدایی شامل، رهایی از استرس و اضطراب، تأکید بر زبان مادری به‌عنوان زبان آموزش، مرکزیت محیط یادگیرنده کانون پروسهٔ آموزش، پرورش مهارت‌های عملی و تقویت نگرش‌ها و ارزش‌های مثبت است. همچنین شامل حقوق بشر و وظایف اساسی شهروندان می‌شود و فعالیت‌های مرتبط نظیر؛ کار پروژه و غیره را به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از کری‌کولم توصیه می‌کند. بر «یادگیری در سطح تسلط»[۱] تأکید می‌نماید.

در صنف‌های I و II تدریس مضامین زیر توصیه می‌شود: زبان (زبان مادری، زبان منطقه‌یی)، ریاضیات و «هنر زنده‌گی سالم و سازنده (AHPL)»[۲]. در صنف‌های III تا V، علاوه بر سه حوزهٔ مطالعهٔ پیشنهادی برای صنف‌های I و II، مطالعات محیطی گنجانده‌شده

---

[۱] mastery level – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Art of Healthy and Produuctive Living (AHPL)

است. برای صنف‌های VI تا VIII (مرحلهٔ متوسط) طرح مطالعاتی شامل:

(أ) سه زبان شامل زبان مادری، زبان هندی جدید و زبان انگلیسی،
(ب) ریاضیات،
(ج) ساینس و تکنولوژی،
(د) علوم اجتماعی،
(ه) تعلیم و تربیت کار،
(و) تعلیم و تربیت هنر (هنرهای زیبا - تجسمی و نمایشی) و
(ز) بهداشت و تربیت‌بدنی شامل بازی‌ها و ورزش‌ها، یوگا، «سپاه ملی کادت (NCC)»[1] و «پیشاهنگ‌ها و راهنماها»[2].

«چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی (NCFSE، ۲۰۰۰)» کاهش بار یادگیری و یک طرح مشترک مطالعاتی برای مرحلهٔ ابتدایی با انعطاف‌پذیری محتوا و شیوه‌های یادگیری، متناسب با ضروریات و نیازهای شاگردان را توصیه می‌کند. تدریس رسمی تعلیم و تربیت محیطزیست تنها از صنف III به بعد معرفی می‌شود که در آن محیط‌های طبیعی و اجتماعی به‌صورت یکپارچه معرفی‌شده‌اند.

کورس جدیدی درزمینهٔ «هنر زنده‌گی سالم و سازنده» در صنف‌های I تا V با ادغام زمینه‌های موضوعی قبلی؛ مانند تعلیم و تربیت هنر، تعلیم و تربیت کار و بهداشت و تربیت‌بدنی معرفی‌شده است. این امر تنها به توسعهٔ مهارت‌های مکانیکی محدود نمی‌شود؛ بلکه بسیار فراتر از آن فرصت‌هایی را برای توسعهٔ همه‌جانبهٔ شخصیت شناختی، عاطفی و معنوی فراگیر فراهم می‌کند. این رشته با ایجاد نگرش اجتماعی مثبت نسبت به کرامت کار، حس زیبایی‌شناسی و مهارت‌های زنده‌گی سالم، در پی پرورش ارزش‌ها است.

اهداف عینی

اهداف عینی تربیت معلم در این مرحله می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

- ایجاد درک در بین «تدریس‌آموزان» از اصول فلسفی، روان‌شناختی و

---

[1] National Cadet Corps(NCC)- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Scouts and Guides – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

جامعه‌شناختی مربوط به تعلیم و تربیت ابتدایی، یعنی درک یادگیرنده، نقش معلمان و پروسهٔ تدریس–یادگیری.

- توسعهٔ «مهارت‌های تدریس» آموزان برای تدریس مطالعات محیطی یکپارچه (عمومی)، علوم اجتماعی یکپارچه و ساینس و تکنولوژی یکپارچه؛
- توسعهٔ مهارت‌های زبانی در بین «تدریس‌آموزان»، از جمله مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن، به گونه‌یی که بتوانند زبان‌ها را به‌طور مؤثر و خلاقانه تدریس نمایند.
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌هایی؛ مانند نمایش عروسکی، بازی، ورزش، فعالیت‌های فیزیکی و سایر فعالیت‌های مشابه.
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای ادغام ارزش‌ها با کل اجرای کری‌کولم در صنف درس و خارج از آن.
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای یادگیری مادام‌العمر و توسعهٔ مهارت یادگیری «نحوهٔ یادگیری» در میان شاگردان.
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای درک توانمندی‌های «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» و استفاده از آن؛
- ایجاد ظرفیت در بین «تدریس‌آموزان» برای حل مشکلات اجتماعی، بین فردی و عاطفی شاگردان؛
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای ایجاد پیوندهای حمایتی متقابل با والدین و جامعه برای تقویت برنامه‌های مکتب؛
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای انجام پروژه‌های پژوهش عملی؛
- آشنا سازی «تدریس‌آموزان» با متودها و «مواد درسی» برای تدریس شاگردان با نیازهای ویژه.
- ایجاد اهتمام ویژه در بین «تدریس‌آموزان» برای تدریس گروه‌های ضعیف‌تر و محروم.
- ایجاد اهتمام ویژه برای تدریس گروه‌های ضعیف‌تر و محروم‌تر یادگیرنده‌گان در بین «تدریس‌آموزان»؛
- توسعهٔ مهارت‌های تدریس آموزان برای مشارکت مؤثر در «همگانی شدن تعلیم و

تربیت ابتدایی (UEE)»[1]؛

- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» برای القای میل به شناخت محیط طبیعی پیرامون خود، دوست داشتن و احترام به آن در میان کودکان؛
- ایجاد آگاهی کامل از بهداشت و سلامت در بین «تدریس‌آموزان».
- توسعهٔ مهارت‌های «ارزیابی مداوم»[2]، «ارزیابی جامع»[3] و «ارزیابی تشخیصی»[4] و سازمان‌دهی «تدریس جبرانی»[5] در بین «تدریس‌آموزان».

پیامدهای تربیت معلمان ابتدایی

برخی از پیامدهای مهم ناشی از اهداف عینی فوق عبارت‌اند از:

محتوای کری‌کولم و مسایل مربوط به آن

تربیت معلم برای آماده‌سازی «همگانی شدن تعلیم و تربیت ابتدایی (UEE)» مستلزم توجه ویژه در برخورد با شاگردان روستایی، دختران، «کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)»، «قبیله‌های برنامه‌ریزی‌شده (STs)»، کودکان کار، محرومان شهری، معلولان، کودکان در شرایط سخت، مهاجران، کودکان خانواده‌های فقیر، گروه‌های آسیب‌دیدهٔ اجتماعی و اقلیت‌ها است. همچنین رساندن همه کودکان به جریان اصلی تعلیم و تربیت نیازمند تلاش ویژه است.

لازم است «تدریس‌آموزان» نسبت به نیاز به کاهش بار کری‌کولم حساس شده، تجارب یادگیری مناسبی را که ماهیت شادی‌آور و مرتبط با محیط پیرامون شاگردان داشته باشد، سازمان‌دهی کرده و به رشد و درک ارزش‌های مطلوب کمک کنند.

برنامه‌های تربیت معلم در این مرحله باید «جهت‌گیری مضمونی» را ارائه دهند. تدریس و یادگیری ریاضیات باید با محیطزیست شاگردان گره بخورد و نگرانی‌های زیست‌محیطی به‌درستی در آن گنجانیده شوند. فعالیت‌ها بر فرهنگ و محیط محلی با استفاده از زمینه‌ها و منابع خاص محلی تمرکز داشته باشد. «تدریس‌آموزان» باید برای کمک به رشد

---

[1] Universalization of Elementary Education (UEE)

[2] continuous evaluation – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] comprehensive evaluation– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] diagnostic evaluation– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[5] Remedial teaching– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

جنبه‌های اجتماعی–عاطفی و فرهنگی، تجربیاتی در اختیار آن‌ها قرار دهد. آگاهی و دیدگاه واقع‌بینانه از پدیده‌یی رخ‌داده در محیط باید با رویدادهای اجتماعی یا علمی مرتبط باشد. این ممکن است با تأکید بر مشاهده، طبقه‌بندی، مقایسه و استنتاج در داخل و خارج از صنف انجام شود. با به‌کارگیری «رویکرد یکپارچه»[1] می‌توان به اهداف عینی مورد نظر با موفقیت دست‌یافت.

یکی دیگر از زمینه‌های مهم یادگیری در مرحلهٔ ابتدایی، «هنر زنده‌گی سالم و سازنده» است؛ زیرا به رشد همه‌جانبهٔ شخصیت کودکان کمک می‌کند. برنامه‌های تربیت معلم باید بر فعالیت‌ها و شیوه‌هایی تأکید کنند که علاوه بر القای احساسات و نگرش‌های مثبت برای زنده‌گی مشترک و خدمات اجتماعی، عنصر کنجکاوی، تخیل و حس شگفتی را تقویت کنند.

یک تغییر عمده در صنوف بالایی ابتدایی در تدریس ساینس و علوم اجتماعی است که هر یک باید به‌عنوان یک مضمون یکپارچه تدریس شوند. تدریس این موارد به‌عنوان یک مضمون تلفیقی مستلزم توجه و جهت‌گیری ویژه در برنامه‌های تربیت معلم است. توجه به کری‌کولم جدید مکاتب بر میراث فرهنگی هند و سنت‌های غنی آن‌که در زمینه‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و سایر حوزه‌های مرتبط نقش داشته است، نیازمند حساسیت مناسب «تدریس‌آموزان» است. کورس جدید ساینس و تکنولوژی نیازمند جهت‌گیری مناسب «تدریس‌آموزان» است تا موضوع به سهولت یاد گرفته شود. به‌طور مشابه، تحولات جدید در روانشناسی تربیتی، تعلیم و تربیت زبان و سایر موارد، جهت‌گیری «تدریس‌آموزان» را ضروری می‌کند. علاوه بر این، تأکید بر «مفهوم‌سازی» و توسعهٔ مهارت‌ها همراه بادانش کاربرد ساینس و پیشرفت‌های تکنولوژی در زمینه‌های مختلف، نیازمند رشد مهارت‌های مناسب از سوی «تدریس‌آموزان» است. این به آن‌ها کمک می‌کند تا مهارت‌های مورد نظر را در فراگیران برای مقابله با موقعیت‌های واقعی زنده‌گی پرورش دهند.

همچنین، چارچوب کری‌کولم جدید مکتب به تعلیم و تربیت گروه‌های با نیازهای ویژه و اقشار محروم اجتماعی–اقتصادی جامعه؛ مانند زنان، فقرای روستایی، قبایل، اقلیت‌ها، معلولان و غیره اهمیت می‌دهد. «تدریس‌آموزان» را قادر می‌سازد بر تعصبات خود غلبه کنند و فرصت‌های برابر را برای همه کودکان صرف‌نظر از زمینه‌های اجتماعی–اقتصادی و مذهبی آن‌ها فراهم کنند.

---

[1] integrated approach – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

انگیزۀ اصلی دیگر این است که محتوای تعلیم و تربیت ریشه در اندیشه و تجربۀ هندی داشته باشد و برای ایده‌های بیرونی باز بماند. کثرت فرهنگی گستردۀ ملت ما برای استفاده روزافزون از تجربۀ هند، چه در گذشته و چه در حال، مفید است. تأکید ویژه بر تجزیه‌وتحلیل پداگوژیک (تحلیل تربیتی)، درک روشن و قدردانی از مشارکت هند در تولید دانش و دستاوردهای آن در حوزه‌ها و بخش‌های مختلف و غیره نیاز است. این امر «تدریس‌آموزان» را قادر می‌سازد تا حس هویت ملی را در بین فراگیران از همان مرحلۀ ابتدایی توسعه دهند.

«چارچوب کری‌کولم ملی برای تعلیم و تربیت مکتبی (NCFSE، ۲۰۰۰)» تربیت ارزش‌های انسانی را به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از کری‌کولم برای همه مضامین در تمام مراحل تعلیم و تربیت مکتب برجسته می‌کند. این بیانیه بر نیاز به بافت مناسب ارزش‌ها، حقوق بشر و وظایف اساسی شهروندان در تدریس روزمره و سایر فعالیت‌های مکتب تأکید می‌کند. این‌یک پیامد واضح برای تربیت معلم دارد. معلمان باید نقش مهمی در القای ارزش‌ها در بین کودکان ایفا کنند. ازآنجایی‌که در نظر گرفته‌شده است که هر معلمی، معلم ارزش‌ها نیز باشد، «تدریس‌آموزان» باید به سمت «تربیت ارزش‌ها» و گسترش استراتژی‌های مختلف برای تلقین و ترویج ارزش‌ها در بین شاگردان مکتب سوق داده شوند.

دستیابی به «حداقل سطوح یادگیری (MLL)»[1] نگرانی دیگری است که در چارچوب کری‌کولم مکتب برای دورۀ ابتدایی منعکس‌شده است. دستیابی به «حداقل سطوح یادگیری (MLL)» پیامدهای یادگیری برای همه کودکان است و همچنین به‌عنوان یکی از صنف‌های تعیین اهداف کلی عملکرد شاگردان و معلمان عمل می‌کند. برنامه‌های تربیت معلم باید «تدریس‌آموزان» را ازنظر قابلیت‌های عملکردی شاگردان به سمت دستیابی به «حداقل سطوح یادگیری (MLL)» سوق دهند و آن‌ها را به پیامدهای یادگیری خاص در قالب «شایسته‌گی‌ها» تبدیل کنند. تمرین‌هایی به این منظور، در برنامه‌های تربیت معلم، «تدریس‌آموزان» را قادر می‌سازد تا از دستیابی به «حداقل سطوح یادگیری (MLL)» در این مرحلۀ از تعلیم و تربیت مکتب اطمینان حاصل کنند.

«تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» به‌تدریج به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از پروسۀ تدریس در مکتب در حال ظهور است. نه‌تنها بر سبک تدریس؛ بلکه بر سبک یادگیری نیز تأثیر می‌گذارد. «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» منجر به تبدیل «یادگیری معلم

---

1 Minimum Levels of Learning (MLL)

محور»[1] به «خودآموزی اکتشافی»[2] می‌شود.

مسایل مربوط به تربیت معلم بر چند عامل استوار است: پیشینهٔ تحصیلی «تدریس‌آموزان» و مربیان معلم، ماهیت موضوعات مورد تدریس، فلسفهٔ موضوعات مورد تدریس، کار عملی که باید انجام شود، منابع اجتماعی موجود برای تعلیم و تربیت و ویژه‌گی‌های شاگردان. ممکن است سعی شود نظریه و عمل و همچنین منابع جامعه یکپارچه شود. «تدریس‌آموزان» باید «شایسته‌گی‌هایی» را برای جذب منابع جامعه برای تسهیل عملکرد مؤثرتر مکتب‌ها به دست آورند. تأکید بر لکچرها به حداقل می‌رسد؛ درحالی‌که متودهای مبتنی بر فعالیت و مشارکت تشویق می‌شوند. «فعالیت‌های عملی»، پروژه‌ها و کار میدانی باید تمرکز اصلی تربیت معلم باشد. «تدریس‌آموزان» باید برای القای ارزش‌ها در بین شاگردان توانمند شوند و همچنین باید با مجموع تجربیات مکتب و جامعه آشنا شوند. آن‌ها باید تشویق شوند تا به‌عنوان بخشی از برنامهٔ تعلیم و تربیت خود اقدام به پژوهش، بحث گروهی و فعالیت‌های خودآموزی کنند. باید بر فعالیت‌های نتیجه گرا تأکید شود. «تدریس‌آموزان» باید مهارت تطبیق با سطح فراگیران را بیاموزند و انتظارات آن‌ها را مستدل سازند. همچنین ممکن است تعدیل خلق‌وخو برای ایجاد حس تعلق به شاگردان جوان ضروری باشد. تشخیص منظم و درمان به‌موقع باید تشویق شود تا به تسلط بر مهارت‌های اساسی مربوط به موضوعات مختلف مطالعه و هنر زنده‌گی سالم و سازنده کمک کند.

٤-٦ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در سطح پیش از ابتدایی

هدف غایی تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی این است که کودک یادگیرنده چگونه‌گی یادگیری مهارت‌ها و تصویر مثبت از خود را توسعه داده، مهارت‌ها، دانش و قابلیت‌های اساسی را از حوزه‌های مختلف یادگیری متناسب با سن و توانایی‌های خود کسب کند. تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی بر آماده‌گی برای مکتب تأکید دارد.

نقش‌های متفاوتی که معلم در سطح ابتدایی ایفا می‌کند عبارت‌اند از:

مدیر

همان‌طور که یک مدیر حال و هوای کلی صنف را مشاهده می‌کند. برای ایده‌های

---

[1] teacher-oriented learning – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] exploratory self-learning – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

کری‌کولم، به اشتراک‌گذاری مطالب و برنامه‌ریزی فعالیت‌های مشترک با معلمان دیگر مشورت می‌کند.

تسهیل‌کننده

- به کودکانی که برای کار به کمک فردی نیاز دارند کمک می‌کند.
- با کل گروه در تماس بوده تغییر خلق‌وخو یا فعالیت را احساس می‌کند.
- با توجه مثبت بی‌قیدوشرط با کودکان رفتار می‌کند و برای نیازها مراقبت فردی ارائه می‌دهد.

ارزیاب

- فضای مناسب برای توسعه را فراهم می‌کند.
- فعالیت‌ها را به‌درستی سازمان‌دهی می‌کند تا کودکان پیش از ابتدایی آن‌ها را به‌سرعت بفهمند.

راهنما و مشاور

- در مورد نحوهٔ تعامل با دیگران راهنمایی می‌کند.
- محیط بازی سالم و ایمن را ایجاد می‌کند.
- با سایر متخصصان تعلیم و تربیت و والدین ملاقات می‌کند تا در مورد بهبود شیوه‌های مدیریت صنف درسی و پیشرفت کودکان بحث کند.

به‌طورکلی نقش مربی پیش از ابتدایی بسیار مهم است. آن‌ها در شغل تدریس روزانهٔ خود تعدادی مسؤولیت کلی دارند. آن‌ها باید یک محیط درسی فوق‌العاده برای کودکان فراهم کنند، مهارت‌های اجتماعی را به آن‌ها بیاموزند و به آن‌ها در رفع نیازهای روزانه کمک کنند. آن‌ها برنامه‌های تعلیمی و تربیتی بنیانی را به آن‌ها درس می‌دهند، خلاقیت را به آن‌ها یاد می‌دهند و محیطی امن و دلسوز برای یادگیری و رشد برایشان فراهم می‌کنند.

شایسته‌گی‌های موردنیاز

شخصی

- دارای صلاحیت علمی.

- ازنظر بدنی مناسب و سالم.
- فعال و پرانرژی.
- ازنظر اجتماعی صمیمی و دوستانه.
- داشتن عشق به کودکان و تدریس.

حرفه‌یی

- دانش به‌روز در مورد مضمون.
- «مهارت‌های تدریس» مناسب.
- توانایی آزمایش متودهای ابتکاری و خلاقانهٔ تدریس.

اجتماعی

- مهارت‌های بین فردی و تعاملی را توسعه می‌دهد.
- پذیرای انتقاد است.
- دستیابی به اهداف کلی موسسه.
- ایجاد ارتباط و ایجاد محیط دوستانه.

٤-٧ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در سطح ابتدایی

دولت هند بر تعلیم و تربیت ابتدایی تا سن چهارده‌سالگی تأکید دارد. علیرغم تلاش‌های متعدد دولت برای ارتقای «کیفیت»، سطح «کیفیت» پایین است؛ بنابراین نقش معلم بسیار مهم است. آن‌ها باید نقش‌های مختلفی؛ مانند:

مدیر

- برنامه‌ریزی و ارائهٔ فعالیت‌هایی که نیازهای شاگرد را برآورده می‌کند.
- توسعهٔ مهارت‌های مدیریت زمان، مدیریت صنف و مدیریت مواد.

تسهیلگر

- با خلاقیت و سازمان‌دهی در برنامه‌ریزی صنف‌های روزانه، یادگیری را تسهیل می‌کند.
- برای شاگردان استثنایی که نیاز به کمک بیشتری دارند برنامهٔ مناسبی را طرح می‌کند.

ارزیاب

- به تنظیم و تصحیح تکالیف ادامه می‌دهد.
- پیشرفت شاگردان را ارزیابی می‌کند و نتایج را با شاگردان، والدین و سایر معلمان مورد بحث قرار می‌دهد.
- در جلسات کارکنان، کارگاه‌های تعلیمی و تربیتی برای ادامهٔ «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» شرکت می‌کند.

راهنما و مشاور

- برای توسعه راهنمایی می‌دهد.
- به‌عنوان یک مدل عمل می‌کند.
- برای دورهٔ متوسطه آماده می‌شود.

شایسته‌گی‌های موردنیاز:

شخصی

- ازنظر فیزیکی سالم.
- ازنظر علمی مناسب.
- فعال و پرانرژی.
- آگاه به خود.
- ازنظر اجتماعی صمیمی و دوستانه.
- ازنظر فکری عاشق تدریس.

حرفه‌یی

- متخصص در موضوع.
- عمق و به‌روزرسانی دانش.
- «مهارت‌های تدریس» مناسب.
- از متودهای نوین تدریس استفاده می‌کند.

اجتماعی

- مهارت‌های بین فردی و تعاملی را توسعه می‌دهد.
- دستیابی به اهداف کلی موسسه.
- با همکاری و هماهنگی کار می‌کند.
- دارای «کیفیت» رهبری است.
- ایجاد ارتباط و ایجاد محیطی مناسب و دوستانه.

بااین‌حال، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» یک کری‌کولم تربیت معلم مبتنی بر «شایسته‌گی» و تعهد گرا با تمرکز بر «کیفیت» و کارایی تربیت معلم ایجاد کرده است که در آن ده حوزهٔ «شایسته‌گی» شناسایی‌شده است. آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. «شایسته‌گی‌های» متنی.
۲. «شایسته‌گی‌های» مفهومی.
۳. «شایسته‌گی‌های» درسی و محتوایی.
۴. «شایسته‌گی‌های» معاملاتی.
۵. «شایسته‌گی» در سایر «فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی»[۱].
۶. «شایسته‌گی‌های» مربوط به مواد تدریس-یادگیری.
۷. «شایسته‌گی‌های» ارزیابی.
۸. «شایسته‌گی‌های» مدیریت.
۹. «شایسته‌گی‌های» مربوط به تماس و همکاری والدین.
۱۰. «شایسته‌گی‌های» مربوط به تماس و همکاری با جامعه.

این «شایسته‌گی‌ها» ابتدا باید در طول تربیت پیش از خدمت معلمان توسعه یابند و سپس در طول دورهٔ «تربیت مجدد (توجیهی) حین خدمت معلمان»[۲] و همچنین «ارتقای حرفه‌یی خود رهبر»[۳] و مداوم توسط خود معلمان به‌روز و تقویت شوند.

---

[۱] Educational activity – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] re-current in-service teacher orientation
[3] self directed professional enhancement

٤-٨ خلاصه و جمع‌بندی

در این بخش به اهداف عینی و ساختار برنامهٔ تربیت معلم در مقطع پیش از ابتدایی و ابتدایی پرداخته‌ایم. ما همچنین در مورد «چارچوب کری‌کولم ملی برای تربیت معلم (NCFTE)» در تعلیم و تربیت پیش از ابتدایی و ابتدایی بحث کرده‌ایم. همچنین به نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلمان در سطح پیش از ابتدایی و ابتدایی با اشارهٔ ویژه به ده «شایسته‌گی» توصیه‌شده توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» پرداختیم.

تمرینات پایان واحد:

۱) برنامهٔ تربیت معلم در مقطع پیش از ابتدایی را با توجه ویژه به اهداف عینی و ساختار آن توضیح دهید.

۲) نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلمان در مرحلهٔ ابتدایی را با اشارهٔ ویژه به ده حوزهٔ «شایسته‌گی» پیشنهادشده توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توضیح دهید.

منابع

1. Khan M.S. (1983) ‘Teacher Education in India & abroad‘, New Delhi, Himalaya Publishing House.
2. Kohli V.K. (1992)’ Teacher Education in India ‘, Ambala (India), Vivek Publishers.
3. National curriculum framework by NCERT.
4. Competency based and commitment oriented teacher education for quality school education by NCERT.

۵

تربیت معلم در مقاطع متوسطه و لیسه

ساختار فصل:

۵-۰ اهداف عینی
۵-۱ مقدمه
۵-۲ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده است
۵-۳ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطح لیسه طبق توصیهٔ «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»
۵-۴ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه همان‌طور که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده است
۵-۵ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در سطح لیسه همان‌طور که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده است
۵-۶ چارچوب کری‌کولم ملی برای برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه همان‌طور که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده است
۵-۷ چارچوب کری‌کولم ملی برای برنامهٔ تربیت معلم در سطح لیسه همان‌طور که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده است
۵-۸ نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلم در سطح متوسطه
۵-۹ نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلم در سطح لیسه
۵-۱۰ خلاصه و جمع‌بندی

۵-۰ اهداف عینی

پس از مطالعهٔ این فصل، محصل قادر خواهد بود:

- اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطوح متوسطه و لیسه را طبق توصیهٔ «شورای

ملی تربیت معلم (NCTE)» فهرست کنند.
- در مورد ساختار برنامهٔ تربیت‌معلم در سطوح متوسطه و لیسه که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده است بحث کنند.
- چارچوب کری‌کولم ملی برای برنامهٔ تربیت معلم در سطوح متوسطه و لیسه را همان‌طور که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توصیه‌شده است توضیح دهید.
- در مورد نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلم در سطوح متوسطه و لیسه صحبت کنید.

۵-۱ مقدمه

در سال‌های اخیر، هند نگاهی تازه و انتقادی به نقش تعلیم و تربیت در بستر «توسعهٔ کلی ملی»[1] داشته است. اهداف کلی تعلیم و تربیت از اهداف «توسعهٔ کلی ملی» پیروی می‌کند. این به معنای «توسعهٔ منابع بشری»[2] است. «توسعهٔ منابع بشری» از طریق یک برنامهٔ تعلیمی و تربیتی به‌درستی سازمان‌دهی شده امکان‌پذیر است.

ضروری است که معلم مسؤولیت بیشتری را به عهده بگیرد تا به‌عنوان عامل تغییر اجتماعی، اقدامی را برای دگرگونی جامعه آغاز کند و از این طریق به هدف کلی توسعهٔ ملی کمک کند؛ بنابراین موفقیت در انجام اصلاحات تعلیمی و تربیتی و پذیرش نقش جدید توسط معلم به «کیفیت» معلم بسته‌گی دارد که به‌نوبهٔ خود به «کیفیت تربیت معلم» بسته‌گی دارد.

۵-۲ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه که توسط شورای ملی تربیت معلم (NCTE) توصیه‌شده است:

- حفظ تداوم تعلیم و تربیت ابتدایی و آماده‌سازی شاگردان برای مطالعهٔ دروس متنوع و انتخاب مناسب دروس در مقطع متوسطه،
- توانمندسازی معلمان آینده‌نگر برای اتخاذ رویکرد تدریس بر پایهٔ رشتهٔ تخصصی و ایجاد علاقه در بین شاگردان به چنین مطالعاتی،
- آن‌ها باید پیامدهای «آزادسازی اقتصاد»، «خصوصی‌سازی»، «جهانی‌سازی»،

[1] overall national development
[2] national goals of development

«بازار آزاد»، «سازمان تجارت جهانی (WTO)»[۱] و «برون‌سپاری»[۲] و غیره در تعلیم و تربیت و اتخاذ تدابیر پیشگیرانه در برابر اثرات نامطلوب آن‌ها را درک کنند،

- کارآموزی استفاده از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»، مزایا، معایب و حفاظت از آن‌ها،
- کاهش شکاف تعلیمی و تربیتی و فرهنگی بین ثروتمندان و فقرا که مکاتب برای آن‌ها در نظر گرفته بودند، با اتخاذ رویکردهای تعلیمی و تربیتی مناسب،
- ایجاد عشق به فرهنگ هند و سهم آن در جهان در میان معلمان آینده و القای حس غرور و هویت ملی،
- توانمندسازی آن‌ها برای توسعۀ «شایسته‌گی‌های» تعلیمی و تربیتی و مهارت‌های عملکردی برای موضوعاتی که باید تدریس کنند، با استفاده از وسایل کمکی مناسب از جمله «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»، سازمان‌دهی فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی تکمیلی و جلب همکاری جامعه،
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» نه‌تنها برای درک ماهیت موضوعات؛ بلکه «وحدت و یکپارچگی دانش»[۳]،
- آن‌ها را برای رشد شخصیت، تلقین ارزش‌ها، پرورش روحیۀ شهروندی و احساس میهن‌پرستانه آماده کند،
- ایجاد آگاهی در بین آن‌ها در مورد حفاظت از محیطزیست و نیاز به حفظ تعادل اکولوژیک،
- توانمند ساختن شاگردان برای کسب، ساختن، پردازش و استفاده از دانش بر اساس نیاز شرایط،
- کمک به آن‌ها برای درک محور اصلی کری‌کولم و گسترش استراتژی‌های اجرا و ارزیابی مناسب برای آن،
- آن‌ها را قادر می‌سازد تا تعلیم و تربیت یوگایی، بهداشتی، جسمی، زیبایی‌شناختی و فراگیر را با سایر فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی ادغام کنند،

---

[1] World Trade Organization (WTO)

[۲] Outsourcing – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] unity and integrity of knowledge– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- معلمان آینده‌نگر بتوانند شاگردان را با احتیاط و ظرافت در مورد تعلیم و تربیت مهارت‌های زنده‌گی، تعلیم و تربیت پیشگیری از ایدز، بهداشت حامله‌گی و غیره جهت‌دهی و حساس کنند،
- در میان آن‌ها ظرفیت انجام پژوهش عملی به‌منظور ارتقای «کیفیت تعلیم و تربیت»، برای حل مشکلات آن و تکامل فرهنگ پداگوژی خاص و جامعه‌محور ایجاد شود،
- کمک به آن‌ها در ایجاد روابط شاد و سالم در مکتب و جامعه و ترویج علاقه به یادگیری مادام‌العمر و
- آن‌ها را با ویژه‌گی ممتاز ملت هند «وحدت در عین گوناگونی»[۱] آشنا کنیم و شیوه‌های توسعهٔ کری‌کولم را برای تقویت این ویژه‌گی اتخاذ کنیم.

به همین ترتیب، می‌توان چند هدف دیگر را نیز همسو با روندهای نوظهور در چارچوب سناریوهای محلی تا جهانی تدوین کرد.

۵-۳ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطح لیسه (رشتهٔ نظری)[2] طبق توصیهٔ شورای ملی تربیت معلم (NCTE)

- پرورش دیدگاه مطلوب و پذیرفته‌شده در بین معلمان در مورد شاخه‌های نظری و درک ماهیت، هدف و فلسفهٔ آن،
- آگاه کردن آن‌ها از فلسفه، هدف و استراتژی‌های تدریس-یادگیری مضامینی که باید تدریس کنند،
- توانمندسازی آن‌ها برای تجزیه‌وتحلیل عمیق پداگوژیکی مضامینی که باید درس دهند و درک ارتباط آن‌ها با تحصیلات عالی،
- توانمندسازی معلمان آینده‌نگر برای درک ویژه‌گی‌های شاگردان برای ایجاد تمهیدات تعلیمی و تربیتی مناسب برای آن‌ها،
- توانمند ساختن آن‌ها برای هدایت و آماده‌سازی فراگیران برای مطالعهٔ خودی،

---

۱ unity of diversity – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

2 Academic stream

یادگیری مستقل، توسعهٔ «مهارت‌های استناددهی یا ارجاع دهی»[۱]، انجام یادگیری گروهی، «تفکر انتقادی»، «مفهوم‌سازی»، «خودارزیابی» عملکرد خود و استخراج دانش/اطلاعات از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»، رسانه‌های جمعی و «سلسلهٔ سخنرانی های رسانه و ارتباطات (MCLS)»[۲].

- ایجاد «شایسته‌گی‌ها» در بین آن‌ها برای برقراری ارتباط ایده‌ها و مفاهیم انتزاعی و پیچیده به زبان ساده،
- درک آن‌ها از اهداف عینی، استراتژی‌های پیاده نمودن کری‌کولم، فنون ارزیابی و طراحی کری‌کولم در حوزه‌های مختلف تحصیلی در این مرحله،
- توانمندسازی «تدریس‌آموزان» آینده برای درک ویژه‌گی‌های منطقه‌یی و خواسته‌های تعلیمی و تربیتی و ایجاد ارتباط با جریان اصلی زنده‌گی ملی و ارائهٔ راه‌حل‌های مناسب در آنجا،
- در میان آن‌ها مهارت‌های ارتقاء احساس میهن‌پرستانهٔ آگاهی ملی، انسجام اجتماعی، هماهنگی جمعی و برادری جهانی را توسعه دهیم،
- معلمان را قادر می‌سازد تا پداگوژی‌های خاص مبتنی بر نیاز و فرهنگ را تکامل دهند،
- آگاه کردن آن‌ها از مشکلات ملی، بحران محیطی و اخلاق فرهنگی هند و
- قادر ساختن آن‌ها برای جهت‌دهی و حساس کردن شاگردان در مورد ایدز، «تعلیم و تربیت پیشگیرانه»[۳] و ایجاد تغییر نگرش در درک مشکلات متعدد مربوط به زنده‌گی سالم، توسعهٔ مهارت‌های زنده‌گی، تعصب و تبعیض و غیره.

اهداف عینی تربیت معلم در مقطع لیسه (رشتهٔ حرفه‌یی)[٤]

برنامهٔ تربیت معلم برای رشته‌های حرفه‌یی باید به اهداف زیر در حوزهٔ «شایسته‌گی‌های» «تدریس‌آموزان» دست یابد:

---

[1] develop reference skills.

[2] Media and Communication Lecture Series(MCLS)

[۳] preventive education– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] Vocational Stream

- ارائهٔ «تعلیم و تربیت حرفه‌یی» غنی که برای موفقیت در اقتصاد رقابتی و «بازار آزاد» ضروری است،
- تغییر ماهیت مشاغل سنتی و به‌روز کردن آن‌ها برای دستیابی به موفقیت،
- اینکه آن‌ها بتوانند مهارت‌های بازاریابی، بررسی بازار، فروشنده‌گی و تبلیغات را به آن‌ها منتقل کنند،
- توانمندسازی آن‌ها برای توسعهٔ مهارت‌ها و «شایسته‌گی‌های» حرفه‌یی بالاتر و بهتر در بین معلمان آینده و توانایی پرورش آن‌ها در بین شاگردان،
- توانمندسازی آن‌ها در طراحی کورس‌ها و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز برای خوداشتغالی،
- اقدامات احتیاطی برای جلوگیری از تبدیل‌شدن به متخصصان محدود و کارگرانی که ازنظر تحصیلی ضعیف هستند و
- معلمان آینده را قادر سازند تا وقار و اخلاق کار را القاء کنند و فرهنگ کار را در بین شاگردان خود ایجاد کنند.

۵-٤ و ۵-۵ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه و لیسه همان‌طور که توسط شورای ملی تربیت معلم (NCTE) توصیه‌شده است

«شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در حین نهایی کردن ساختار و چارچوب کری‌کولم از دو معیار پیروی می‌کرد: «انعطاف‌پذیری» و «یکپارچه‌سازی».

انعطاف‌پذیری برای تحرک معلمان از مرحله‌یی به مرحلهٔ دیگر، تحرک از یک‌رشته به رشتهٔ دیگر و از پیش از خدمت به حین خدمت.

ادغام اجزای نظریه با برنامهٔ کلی. هر مرحله از ۳ حوزهٔ اصلی تشکیل شده است:

۱) «نظریهٔ پداگوژیکی»،
۲) کار با جامعه و
۳) روش‌شناسی محتوا شامل «تمرین تدریس».

در پداگوژی، مقالات اصلی برنامهٔ کارآموزی اصلی متمرکز بر توسعهٔ مهارت‌ها برای معلمان بدون توجه به مضمون، حوزه یا سطح آن‌ها تدریس می‌شد. هدف غایی هر مرحله نیز توسعهٔ مهارت خاصی برای تدریس بود.

کار با جامعه با هدف خاص به‌کارگیری نظریه در موقعیت واقعی معرفی شد.

سهمی که باید به این ۳ حوزه داده شود، عبارت بود از:

در مقطع متوسط:

پداگوژی – ۲۰٪، کار با جامعه – ۲۰٪ و روش‌شناسی محتوا – ۶۰٪.

در مقطع لیسه:

پداگوژی – ۳۰٪، کار با جامعه – ۲۰٪ و روش‌شناسی محتوا – ۵۰٪.

شرایط ورود به دورهٔ متوسطه، داشتن مدرک لیسانس با گذراندن سه مضمون تخصصی که در مکتب تدریس می‌شوند و کسب حداقل رتبه یا معدل درجهٔ دوم[1] (۵۰ تا ۶۹ درصد) است. طول این دوره یک سال می‌باشد. شرط لازم برای ورود به دورهٔ لیسه، داشتن مدرک ماستری در یکی از دو رشتهٔ تخصصی تعیین شده از سوی مرکز آموزشی، با حداقل ۵۵٪ فیصدی نمرات است. دو نوع کورس «نظری» و «فنی و حرفه‌یی» طراحی‌شده است:

ویژه‌گی‌های کورس‌های تعلیمات نظری عبارت‌اند از:

- مطالب متمایز، محدود و مشخص.
- سازمان‌دهی مضمون و رشته مقدم بر تخصصی سازی.
- کری‌کولم غنی و جامع با هدف گذاری مشخص.
- دسته‌بندی مجدد دروس به «اجباری» و «اختیاری».
- تأکید بر «تفکر انتزاعی»[2] و «تفکر خلاق»[3] و توانایی‌های ذهنی بالاتر برای مقابله با ایده‌ها و مفاهیم پیچیده.
- هدایت و تمرکز بر تحصیلات عالی.

ویژه‌گی‌های کورس‌های تعلیمات حرفه‌یی:

- شغل محور.

[1] Minimum Second Class
[2] abstract thinking
[3] creative thinking

- مبتنی بر مهارت.
- مفید.
- کاربردی.
- با دست کار نمودن.
- سرشار از ارزش‌های اقتصادی.
- اشتغال یا خود اشتغال محور.
- به طبیعت ختم می‌شود.
- مناسب برای کارگران سطح متوسط در اقتصاد.

۵-٦ چارچوب کری‌کولم ملی برای برنامهٔ تربیت معلم در مقطع متوسطه

مدت‌زمان: ۱ سال

	حوزه	**کورس** **چارچوب کری‌کولم برای تربیت معلم مکتب**
الف	نظری	**اجباری** – اصول، وضعیت، مشکلات و مسایل تعلیم و تربیت متوسطه در هند و مناطق مربوطه، – جامعهٔ نوظهور هند: (تأکید بر وحدت، تنوع و ویژه‌گی منطقه‌یی) و تعلیم و تربیت متوسطه، – فلسفهٔ تعلیم و تربیت متوسطه: هندی و غربی: (فقط گرایش‌ها و مفاهیم تعلیمی و تربیتی)، – جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت و انسان‌شناسی فرهنگی (وحدت، تنوع و مطالعهٔ فرهنگ منطقه‌یی به آن اهمیت داده شود)، – روانشناسی یادگیری و انگیزش شاگردان مقطع متوسطه (به‌ویژه‌گی‌های منطقه‌یی و گروهی وزن داده شود)، – طرح‌های کری‌کیولمی و آموزشی برای مقطع متوسطه، – تعلیم و تربیت محیط‌زیست، – «پژوهش عملی» و شیوه‌های نوآورانه، – تعلیم و تربیت صلح و هماهنگی اجتماعی،

		– صحت، حفظ‌الصحه و تربیت‌بدنی، – ارزیابی و اندازه‌گیری، – مدیریت ایمنی و بلایا، – مدیریت، برنامه‌ریزی و مالی، – راهنمایی و مشاوره، – «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» و کاربرد آن در تعلیم و تربیت متوسطه، – آموزش فراگیر، – هر مورد دیگر بر اساس نیازهای منطقه‌یی.
ب	فعالیت‌های عملی	– کارآموزی به مدت یک هفته در مکتب، – تدریس دو مضمون و تجزیه‌وتحلیل پداگوژیکی که در مکاتب رایج است یا توسط پوهنتون تجویز می‌شود (حداقل ۳۰ درس)، – مهارت‌های ارتباطی، – حفاظت از محیط‌زیست، – اکوسیستم – ساختار و عملکردها، – کاشت و استحصال و ذخیرهٔ آب، – برداشت یا استحصال انرژی، – «آموزش عملی»، – زیباسازی مکاتب، – سازمان‌دهی بازی‌ها و ورزش‌ها، – سازمان‌دهی فعالیت‌های ادبی، – برگزاری مسافرت‌ها و گشت‌وگذارها، – سازمان‌دهی کار میدانی، – تربیت‌بدنی، – کار اجتماعی و تعامل، – نظافت شاگردان، – اجرای پژوهش عملی، مطالعات موردی و کار میدانی، – تهیه آزمون برای سنجش توانایی‌ها، – ارزیابی اوراق پاسخ شاگردان، – کار جلسه‌یی و ارزیابی آن،

		– تهیهٔ نقشه‌ها، چارت‌ها، نمودارها، – بداهه سازی «وسایل کمک تدریس» کم‌هزینه و بدون هزینه، – بازی‌های تعلیمی و تربیتی، – آزمون تشخیصی و تدریس جبرانی، – هرگونه فعالیت مبتنی بر نیاز دیگر.

۵-۷ چارچوب کری‌کولم ملی برای برنامهٔ تربیت معلم در سطح لیسه همان‌طور که توسط شورای ملی تربیت معلم (NCTE) توصیه‌شده است

	حوزه	کورس چارچوب کری‌کولم برای معلمان لیسه (رشته‌های نظری)
الف	نظری	– جامعهٔ نوظهور هند میراث هند، وحدت، تنوع، نوسازی ویژه‌گی‌های منطقه‌یی، تجدد، فرهنگ هند، «جهانی‌شدن»، اقتصاد دانش و «جامعهٔ دانش»[1] و غیره باید تأکید شود، – روانشناسی تدریس–یادگیری، – فلسفهٔ تعلیم و تربیت (بخش‌های مرتبط متافیزیک هندی و غربی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی)، – جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی فرهنگی، – اصول، وضعیت، مشکلات، مسایل و چالش‌های دورهٔ لیسه، – تحلیل پداگوژیکی و فنون تدریس دو مضمون یکی سطح پیشرفته (سطح A) و دیگری سطح عادی (سطح O)، – «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» و ادغام آن، – تعلیم و تربیت محیطزیست، – صحت، حفظ‌الصحه و تربیت‌بدنی، – تعلیم و تربیت دورهٔ نوجوانی، – تعلیم و تربیت ایمنی و مدیریت بلایا، – ارزیابی و اندازه‌گیری، – تعلیم و تربیت صلح و هماهنگی اجتماعی،

[1] knowledge society– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

		– مدیریت، برنامه‌ریزی و امور مالی تعلیم و تربیت، – هر رشتهٔ[1] دیگری که مبتنی بر نیاز باشد.
ب	انتخابی	– تدریس (تحلیل پداگوژیکی دو مبحث: یکی پیشرفته و دیگری عادی)، – تحلیل پداگوژیکی علوم خانه‌گی، – تحلیل پداگوژیکی زبان خارجی، – تحلیل پداگوژیکی زبان مادری و زبان منطقه‌یی، – هر مضمون دیگری که بر اساس نیاز باشد.
ج	تخصصی	– تاریخ تعلیم و تربیت هند، – تاریخ تعلیم و تربیت غرب، – تعلیم و تربیت تطبیقی، – تکنولوژی تعلیمی و تربیتی، – تعلیم و تربیت مستضعفان، – تعلیم و تربیت زنان، – تعلیم و تربیت روستایی و شهری، – تعلیم و تربیت کودکان با چالش، – تعلیم و تربیت فراگیر، – تعلیم و تربیت جمعیت، – مشکلات تعلیم و تربیت، – تعلیم و تربیت از راه دور و سیستم تعلیم و تربیت باز، – ارزیابی کتب درسی و «منابع مطالعاتی» و انتخاب آن‌ها، – هر موضوع دیگری که اجباری یا انتخابی تلقی نشده باشد.
د	فعالیت‌های عملی	– کارآموزی یک هفته‌یی در لیسه، – تدریس ۴۰ درس در یک رشتهٔ انتخابی در سطح عالی و ۲۰ درس در سطح عادی، – تجزیه‌وتحلیل پداگوژیکی موضوعات سطح پیشرفته و عادی، – بررسی جامعه و تهیهٔ گزارش، – پژوهش عملی، کار میدانی، مطالعهٔ موردی هرکدام،

[1] course of study

- حفاظت از محیطزیست، - کشت و زرع، ذخیره نمودن آب و توسعهٔ مراتع، - شرکت در بازی‌ها و جشنواره‌های اجتماعی و غیره، - برگزاری بازی و ورزش، - سازمان‌دهی فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی تکمیلی، - کار جلسه‌یی در دروس اصلی و عادی و ارزیابی آن‌ها، - مدیریت خاک و کودهای حیوانی، - زیباسازی مکتب و باغبانی، - دیوارنویسی، - لکچر در مجامع و مناظرات، - تربیت‌بدنی، - رعایت نظافت در مکاتب و شاگردان، - تهیهٔ آزمون‌هایی برای ارزیابی عملکرد و انواع توانایی‌ها، - ارزیابی پاسخنامه‌های شاگردان، - تهیهٔ نقشه‌ها، چارت‌ها، دیاگرام‌ها و غیره، - کار مفید و مولد اجتماعی، - متودهای غیرمتعارف و تدریس، - حفظ نگهداری سوابق تحصیلی و - هرگونه فعالیت مبتنی بر نیاز دیگر.		

ساختار کورس حرفه‌یی برای تربیت معلم دورهٔ لیسه (رشتهٔ فنی و حرفه‌یی)
مدت‌زمان: ۱ سال

کورس چارچوب کری‌کولم برای دورهٔ لیسه (رشته‌های حرفه‌یی)	حوزه	
مضامین دورهٔ تحصیل، - جامعهٔ نوظهور هند (تأکید بر علم، تکنولوژی، الکترونیک، تجارت، بازرگانی، صنعتی شدن و اقتصاد و غیره)، - فلسفه، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی فرهنگی و نقش آن‌ها در تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌یی،	نظری	الف

		– روانشناسی شغلی و صنعتی، – جغرافیای اقتصادی و تجاری، – کارآفرینی و مدیریت، – تعلیم و تربیت صلح و هماهنگی اجتماعی، – مدیریت منابع مالی و مواد اولیه و ماشین‌آلات، – بازاریابی، فروشنده‌گی، تبلیغات و بررسی بازار، – تثبیت قیمت، سود، بیمه و غیره، – قوانین اولیۀ کار، رفاه کار و مشکلات کار، – وضعیت، مشکلات، مسایل و چالش‌های تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌یی، – دانش نظری یک حرفه یا تجارت، – تعلیم و تربیت محیط‌زیست، – تعلیم و تربیت دورۀ نوجوانی، – ارزیابی، – «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»، – هر موضوع خاص منطقه‌یی دیگر.
ب	تخصصی	نظریه و عمل (دو روی یک صفحه هستند) – پذیرایی و آشپزی، – خیاطی و بافنده‌گی، – مدیریت هتل، – ریسنده‌گی و بافنده‌گی، – نجاری، –آهنگری، – محصولات مبتنی بر کشاورزی، – نگهداری غذا و میوه، – مکانیک تراکتور، – تعمیر ماشین‌آلات و موتورها، – تکنیسین برق، – حفاری، – رادیو و تلویزیون،

		– مکانیک تراکتور، – گل‌کاری و نقاشی، – نقاشی دیواری، – دِکوریشن داخلی، – اسباب‌بازی سازی، – رنگ‌آمیزی، – تبلیغات، – هاردویر کامپیوتر، – هرگونه فعالیت حرفه‌یی دیگر.
ج	عملی	– شاگردی برای یک سمستر، – فنون کارگاهی، – حسابداری عملی، – کارآموزی در مکتب حرفه‌یی، ادارۀ کارآموزی صنعتی، ادارۀ کارآموزی فنی و غیره برای تدریس–یادگیری، – کارآموزی به‌عنوان فروشنده، – بررسی و گزارش بازار، – بررسی تقاضا و عرضۀ اجتماعی یک محصول، – ارزشیابی نیازهای جامعه، – حمل‌ونقل کالا و مدیریت آن، – خرید مواد اولیه، – نگهداری انواع دفاتر مالیاتی و مراحل پرداخت، – حفاظت از محیط‌زیست، – ذخیرۀ آب و انرژی، – مدیریت بحران و تعلیم و تربیت ایمنی، – هرگونه فعالیت دیگر مبتنی بر نیاز.

۵–۸ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در مقطع متوسطه

در سطح متوسطه، تثبیت آموخته‌ها صورت می‌گیرد و شاگردان برای زنده‌گی آینده آماده می‌شوند. هدف غایی تعلیم و تربیت متوسطه، پرورش رهبری، شهروندی دموکراتیک،

مهارت‌های خوداتکایی، توانایی سیاسی و ارزش‌های اجتماعی است.

نقش‌های مختلفی که معلم در سطح متوسطه ایفا می‌کند عبارت‌اند از:

۱) مدیر.

معلم به‌عنوان مدیر، منابع انسانی یعنی شاگردان را با ایجاد علاقه به درس، مرتبط کردن موضوع درس با سایر دروس، پرورش می‌دهد. همچنین به‌عنوان مدیر، مهارت‌های مدیریت زمان، مدیریت صنف و مدیریت مواد را رشد می‌دهد.

۲) تسهیلگر

- رشد فکری شاگردان را در نظر می‌گیرد.
- توانایی استدلال انتزاعی و مفهوم‌سازی را توسعه می‌دهد.
- تأکید بر فهمیدن و درک کردن به‌جای حفظ کردن.
- شکل سازمان‌یافته‌یی از یادگیری.
- ارزش‌ها و نگرش‌های حیاتی برای شیوهٔ مطلوب عملکرد در جامعه.
- رشد «تفکر انتقادی» و نگرش علمی.

۳) ارزیاب

- نظارت بر پیشرفت یادگیری.
- ایجاد آگاهی از اینکه نقش ارزیابی مستقیماً با تدریس متناسب است.

٤) راهنما و مشاور

- راهنمایی برای مرحلهٔ رشد نوجوانی: رشد سریع جسمی و تغییرات عاطفی.
- انتخاب نوع شغل، مثلاً حرفه‌یی و فنی و غیره، راهنمایی کند.
- نگرش سالم نسبت به کار را توسعه دهد.
- به‌عنوان یک مدل عمل کند.

شایسته‌گی‌ها و صلاحیت‌های موردنیاز:

۱) شخصی

- ازنظر جسمی سالم و تندرست.
- فعال و پرانرژی.
- ازنظر عاطفی پایدار.
- آگاه از خود.
- ازنظر اجتماعی خونگرم و دوستانه.
- ازنظر فکری، عاشق تدریس.
- دارای اصول و ارزش‌ها.

۲) متخصص حرفه‌یی

- متخصص موضوعی با درک و دانش عمیق و به‌روز در مورد مضمون.
- مهارت‌های مناسب تدریس.
- توانایی آزمودن متودهای نوآورانهٔ تدریس.

۳) اجتماعی

- «مهارت‌های بین فردی و تعاملی» را توسعه دهد.
- انتقادپذیر باشد.
- به اهداف کلی موسسه دست‌یابد.
- با همکاری و هماهنگی کار کند.
- رهبر باشد.
- ایجاد ارتباط و ایجاد محیطی دوستانه و صمیمی.

۵-۹ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در سطح لیسه

نقش‌ها: معلم نقش‌های مختلفی را ایفا می‌کند:

۱) مدیر

معلمان منابع انسانی یعنی شاگردان و همچنین منابع مادی یعنی تجهیزات، امکانات و غیره را مدیریت می‌کنند. معلمان در برخورد با شاگردان باید با آن‌ها ارتباط برقرار کنند، به اشتراک بگذارند، نگرانی خود را نشان دهند، به آن‌ها دررسیدن به اهداف کلی واقع‌بینانه و تحمل شکست کمک کنند.

۲) تسهیلگر

- توسعهٔ مهارت‌های زنده‌گی؛ مانند تصمیم‌گیری، حل مسأله، «تفکر انتقادی» و غیره
- با انفجار سریع دانش کنار بیاید.
- تخصص مضمون خود را توسعه دهد.
- انگیزه دهنده باشد.

۳) ارزیاب

- نه‌تنها محصلان (پیوسته و جامع) بلکه برنامه، «مواد درسی» و خود استاد را نیز ارزیابی می‌کند.

٤) راهنما و مشاور

- دوست، محرم اسرار، مشاور.
- حل مشکلات رابطه با جنس مخالف.
- گسترش فعالیت‌ها به جامعه.

شایسته‌گی‌ها و صلاحیت‌های موردنیاز:

۱) شخصی

- ایجاد خودپنداره مثبت.
- ازنظر عاطفی پایدار.
- ازنظر جسمی سالم.
- خود انگیزشی.
- علاقهٔ بیشتر به مطالعه.

۲) حرفه‌یی

- با ذهن پژوهشی.
- صلاحیت ارائه (ارتباطات، چگونه‌گی ارائه، شبیه‌سازی و «مهارت‌های تدریس»).
- صلاحیت حفظ نظم.
- صلاحیت استفاده از شیوه‌های ارزیابی.
- صلاحیت مدیریت بازخورد.

۱۰-۵ خلاصه و جمع‌بندی

در این فصل درسی، اهداف عینی، ساختار و چارچوب کری‌کولم برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه و لیسه را مورد بحث قرار داده‌ایم. همچنین به نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلمان در سطح متوسطه و لیسه پرداخته‌شده است.

تمرین پایان فصل

۱. هدف عینی برنامهٔ تربیت معلم در سطح متوسطه و لیسه رابا هم مقایسه کنید.
۲. چارچوب کری‌کولم برنامهٔ تربیت معلم را در موارد زیر مورد بحث قرار دهید:

الف) سطح متوسطه
ب) رشتهٔ نظری سطح لیسه

۳. نقش‌ها و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلمان را در موارد زیر مورد بحث قرار دهید:

الف) سطح متوسطه
ب) سطح لیسه

٦

برنامهٔ تربیت معلم در مقطع تحصیلات عالی

ساختار فصل:

۶-۰ اهداف عینی
۶-۱ مقدمه
۶-۲ نیاز به تربیت معلم برای آماده‌سازی معلمان در تحصیلات عالی
۶-۳ اهداف عینی تربیت معلم در تحصیلات عالی
۶-۴ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی
۶-۵ کری‌کولم برای برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی.
۶-۶ نقش و «شایسته‌گی‌های» موردنیاز معلم در تحصیلات عالی.
۶-۷ خلاصه و جمع‌بندی

٦-٠ اهداف عینی

بعد از خواندن این فصل قادر خواهید بود:

- اهمیت تربیت معلم در تحصیلات عالی را تحلیل کنید.
- نیاز به تربیت معلم در سطح پوهنتون را توضیح دهید.

٦-١ مقدمه

تعلیم و تربیت، انتقال دانش و اطلاعات از طریق متودهای تدریس از پیش تعریف‌شده و برنامه‌های کارآموزی مختلف است. «کیفیت یادگیری» عمدتاً به توانایی و قابلیت و همچنین فرصت موجود برای هر یادگیرنده بسته‌گی دارد. ازاین‌رو، انتقال تعلیم و تربیت کیفی در سطح بالاتر می‌تواند برداشت‌های مختلفی داشته باشد.

زمانی در مورد «کیفیت» در تحصیلات عالی صحبت می‌کنیم که باعث رضایت محصلان، معلمان و جامعه شود. همچنین درک فزایندهٔ وجود دارد که ما این روزها در

مکتب‌ها و کالج‌های خود تمرین می‌کنیم که «شایسته‌گی‌ها» و شخصیت اجتماعی و فکری نسل جدید را تعریف کنیم، نسلی که باید مسؤولیت شکل‌دهی و عملکرد جامعهٔ نسل آینده را بر عهده بگیرد. نگرانی در مورد «کیفیت» در تحصیلات عالی به‌طور خاص در توصیه‌های «کمیسیون تعلیم و تربیت» قویاً مطرح شد که خاطرنشان کرد: «جوهرهٔ یک برنامهٔ تربیت معلم چیزی جز «کیفیت» نیست و در غیاب آن، تربیت معلم به زوال کلی استانداردهای تعلیمی و تربیتی منجر می‌شود.»

تحصیلات عالی بخش تشکیل‌دهندهٔ نظام تعلیم و تربیت مادام‌العمر است. «خروجی‌های» تعلیم و تربیت متوسطه، «ورودی‌های» آن هستند. «کیفیت» محصولات تحصیلات عالی صرفاً به «ورودی‌های» با «کیفیت» تربیت معلم بسته‌گی دارد که برای دنیای کار و سیستم تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی بعدی در نظر گرفته‌شده‌اند.

جهان امروز که به‌سرعت در حال تغییر است، با ظهور بازارهای جهانی، کاربرد دانش جدید در تولید، الزامات مهارت‌های جدید در حرفه‌های تدریسی، تغییر ماهیت برابری کار و معرفی «تکنولوژی‌های اطلاعات و ارتباطات (ICT)» در تمام حوزه‌های تلاش‌های انسانی مشخص می‌شود. این امر توضیح می‌دهد که مفهوم جدید یادگیری در حوزهٔ تربیت معلم دیگر جایی نیست که معلم و شاگردان در آن تعامل چهره به چهره داشته باشند.

رویکرد سنتی برای تدوین کری‌کولم‌ها بر اساس نیازهای درک شدهٔ مهارت‌ها و حرفه‌ها دیگر وجود ندارد و ازاین‌رو کری‌کولم‌ها و برنامه‌های مطالعاتی انعطاف‌پذیرتر، پیچیده‌تر و پویاتر شده است.

در واقع، تعلیم و تربیت در تحصیلات عالی از مرزهای ایالتی و ملی فراتر می‌رود. تحقیقات در تحصیلات عالی به‌عنوان «معلمان جمعی/ گروه معلمان»[۱] در حال تعریف مجدد هستند. پوهنتون ام. اس. بارودا[۲]، «تحصیلات عالی دومنظوره (DHE)»[۳] را برای کارآموزی استادان پوهنتون در تحصیلات عالی معرفی کرد که پس از چند سال آزمایش، متوقف شد. با توجه به شرایط فعلی، تربیت معلم در تحصیلات عالی بدون هیچ‌گونه آماده‌سازی برنامهٔ مناسب، دانش پداگوژی و روانشناسی تربیتی، وارد این «حرفه» می‌شود. باور رایج در محافل آکادمیک این است که صِرفِ برخورداری از دانش و تخصص در یک رشته، برای اینکه فردی

---

[۱] collective teachers– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] The Maharaja Sayajirao University of Baroda

[3] Dual Higher Education(DHE)

یک استاد خوب در تحصیلات عالی باشد کافی است. استادان پوهنتون یاد می‌گیرند که چگونه با آزمون‌وخطای محض با تکیه به یک «متود تدریس لکچر» وظایف تدریسی خود را پیش ببرند؛ اما دانش جدید مفهوم متفاوتی از تدریس–یادگیری را ارائه می‌دهد. بر این اساس پروسهٔ تدریس–یادگیری باید تغییر کند. تا مهارت‌های جدید و پیشرفته‌یی در اساتید به وجود آمده و تقویت شود و آن‌ها این مهارت‌ها را در تدریس صنف خود به‌کارگیرند.

جهت‌دهی مجدد دانش موضوعی که باید شامل مطالعهٔ مفاهیم اساسی و پیامدهای آن‌ها برای تهیهٔ سیلابس کالج و استفاده از کتاب‌های درسی و تهیهٔ منابع برای کمک به تدریس باشد، به‌منظور غلبه بر بار کری‌کیولم ناشی از چنین سازمان‌دهی مجدد محتوای کورس، تعداد روزهای کاری باید افزایش یابد و تمدید شود.

می‌توان «کورس‌های یکپارچهٔ تربیت معلم» را در پوهنتون‌هایی که دپارتمنت‌های تعلیم و تربیت قوی دارند، آزمایش کرد. این کورس‌ها نباید در مؤسسات جداگانه‌یی که برای این منظور تأسیس‌شده‌اند، برگزار شوند. راهکار دیگر، «اعتبارسنجی»[1] و «الزام به پاسخگویی»[2] نهادها و مؤسسات تعلیمی و تربیتی است؛ به این معنا که از آن‌ها انتظار می‌رود در تمامی پارامترها و شاخص‌های لازم برای تضمین «کیفیت» در برنامه‌های تعلیمی و تربیتی، استانداردهای تعیین‌شده را رعایت کنند.

سیستم فعلی تربیت معلم در سطح منطقه نتوانسته است تعلیم و تربیتی را که معمولاً به آن نیاز دارند به معلمان ارائه دهد. در واقع هماهنگی سیستماتیک کمی بین عناصر مختلف تربیت معلم وجود دارد که ممکن است منجر به عدم انسجام و تداوم، به‌ویژه بین تعلیم و تربیت حرفه‌یی ابتدایی معلمان و ورود بعدی آن‌ها به «کارآموزی حین خدمت» و «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» شود.

نیاز مبرمی به تضمین «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)»، هماهنگی، انسجام و منابع کافی وجود دارد. ترویج فرهنگ «عمل تأملی یا بازاندیشانه»[3] و پژوهش در بین معلمان ضروری است تا نه‌تنها «کیفیت»؛ بلکه مهارت‌ها و همکاری محققان در مناطق دوردست نیز حفظ شود؛ تا بتوانند اطلاعات و دانش گسترده را جذب کنند. ازاین‌رو، پوهنتون‌ها و سایر مؤسسات تربیت معلم در تحصیلات عالی، ویژه‌گی‌های جدیدی را به خود می‌گیرند که به شیوه‌های جدید

---

[1] Accreditation
[2] Accountability

[3] reflective practice– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

مدیریت و اجرا نیاز دارد تا «کیفیت» برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی حفظ شود.

نیاز زمانه این است که برنامهٔ تربیت معلم در پوهنتون‌ها و پوهنځی‌ها اصلاح شود تا در مورد اهداف عینی، کری‌کیولم، ساختار نظام تعلیم و تربیت و عمدتاً «شایسته‌گی‌ها» و مهارت‌های مورد انتظار از معلم در تحصیلات عالی تأمل شود.

٦-٢ نیاز به تربیت معلم برای آماده‌سازی معلمان در تحصیلات عالی

انتظار می‌رود یادگیرنده‌گان عصر حاضر در پروسهٔ یادگیری خود، استقلال عمل و خود راهبری بیشتری داشته باشند. گسترش سریع و پذیرش تعلیم و تربیت از راه دور و باز در تحصیلات عالی، نیاز به گذراندن زمان بیشتر در چهاردیواری صنف‌های درس را کاهش داده است. این سؤال مطرح می‌شود که چه نوع «حرفه‌یی گری»[۱] از معلمان تربیت معلم انتظار می‌رود تا به‌طور مؤثر موقعیت‌های جدید یادگیری را در تحصیلات عالی مدیریت کنند؟

تعداد بسیار کمی از چارچوب‌های تربیت معلم که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» تدوین‌شده‌اند، به‌جز چارچوب سال ۱۹۷۸، در مورد برنامه‌های تربیت معلم برای معلمان تحصیلات عالی صحبت کرده‌اند. در عمل، داشتن مدرک تربیت معلم برای معلمان در کالج‌های تحصیلات عالی یا پوهنتون‌ها هرگز اجباری نیست. در این زمان، تقریباً هیچ کورس پیش از خدمتی برای استادان پوهنتون‌ها و کالج‌ها وجود نداشت. اگرچه برنامه‌های نوآورانهٔ آن‌ها در اواسط دههٔ ۷۰ توسعه یافت؛ اما بعداً متوقف شد. این کورس تقاضای زیادی داشت.

اولین برنامه، «ماستری تدریس در کالج (MCT)»[۲] بود که در سال ۱۹۷۵ در پوهنتون کالیکوت آغاز به کار کرد و پس از چند سال فعالیت، بعداً متوقف شد. کورس دیگری برای استادان پوهنتون در سال ۱۹۷۸ در کرالا آغاز شد. «ماستری فلسفه در تعلیم و تربیت ساینس»[۳] نیز پس از چند سال، زمانی که تقاضای زیادی برای این کورس وجود داشت، لغو شد.

پوهنتون آنامالای یک کورس «ماستری تحصیلات عالی (MHED)»[۴] برای کارآموزی استادان پوهنتون برگزار کرد و بعداً پس از چند سال که صلاحیت‌های کافی برای رقابت با

---

[۱] Professionalism– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Master of College Teaching (MCT)
[3] M. Phil in Science Education
[4] Master of Higher Education (MHED)

سایر سیستم‌های تربیت معلم در سطح ملی و بین‌المللی را داشت، متوقف شد؛ بنابراین، نیاز به تربیت معلم در انسجام فعالیت‌هایی که فاقد «کیفیت» هستند، منعکس می‌شود تا خلاقیت و نوآوری را در برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی به ارمغان بیاورد.

فعالیت:

۱. بحثی در موردنیاز فعلی برنامهٔ تعلیم و تربیت معلم در تحصیلات عالی ترتیب دهید. نظرات همکاران را جویا شوید و آن را به مرجع مربوطه در مؤسسهٔ تحصیلات عالی ارائه دهید.
۲. یک احساس رایج وجود دارد که برنامه‌های تربیت معلم که برای مقاطع مختلف تحصیلی در نظر گرفته‌شده‌اند، منزوی و جدا از یکدیگر هستند، چگونه می‌توان این نوع انزوا را از بین برد؟ یک جلسهٔ مطالعهٔ مقاله در مورد این موضوع داشته باشید.

ما در مورد اهمیت تعلیم و تربیت با «کیفیت» در تربیت معلم که در تحصیلات عالی برنامه‌ریزی‌شده است، بحث کرده‌ایم. آموختیم که در غیاب «کیفیت»، استاندارد تعلیمی و تربیتی هرگز نمی‌تواند برآورده شود. در این زمینه، چگونه برخی پوهنتون‌ها؛ مانند آنامالی کرالا و سایر مکان‌ها برنامه‌های کارآموزی را برای تربیت معلم آغاز کردند و بعداً وقتی کورس‌ها مورد تقاضا بودند، آن‌ها را کنار گذاشتند. «تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌یی» و «تعلیم و تربیت تلفیقی» نیاز زمانه است. باید بین عناصر مختلف تربیت معلم هماهنگی وجود داشته باشد. ترویج فرهنگ «عمل تأمل و تحقیق» در بین مربیان معلم ضروری است. «مربی معلم» باید خلاقیت، نوآوری و بهره‌وری را در برنامه‌های تربیت معلم به ارمغان بیاورد.

سؤال برای تأمل انتقادی[۱]:

a) به نظر شما معلمان در حال کارآموزی تا چه اندازه از نظام فعلی تربیت معلم بهره‌مند می‌شوند؟
b) آیا فکر می‌کنید نیازی به معرفی برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی برای استادان پوهنتون وجود دارد؟ نظرات خود را در این مورد توجیه کنید.

[۱] Critical Reflection – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

٦-٣ اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی

نقش معلم در نظم نوین جهانی به دلیل انفجار دانش، خاص‌تر و تخصصی‌تر و درعین‌حال طاقت‌فرساتر می‌شود. این به معنای نیاز به افزایش «حرفه‌یی گری» در میان جامعهٔ معلمان جدید است. اگر اهداف عینی باید منعکس‌کنندهٔ نیازهای جدید ملی و بین‌المللی باشند، باید با شرایط کاری محلی ادغام شوند و پذیرای واقعیت‌های بافت اجتماعی هند و همچنین الزامات رقابت بین‌المللی باشند.

ما می‌دانیم که تا به امروز برنامه‌های مستقلی برای تربیت معلم داشته‌ایم که از یک سیستم به سیستم دیگر متفاوت بوده‌اند. ظهور نهادهای عالی برای نظارت و کنترول «کیفیت» در تربیت معلم به دستیابی به درجه‌یی از همگنی در اهداف عینی تربیت معلم کمک کرده است. اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی چیست؟ اینکه این اهداف عینی تا چه حد محقق می‌شوند، یک درون‌نگری مهم است که باید توسط جامعهٔ معلمان انجام شود.

پیامدهای یادگیری

در پایان این فصل درسی شما

۱) قادر خواهید بود اهداف عینی مهم تربیت معلم در تحصیلات عالی را توضیح دهید.
۲) از اهداف عینی تربیت معلم در تحصیلات عالی آگاه شوید.

اهداف عینی برنامه‌های تربیت معلم:

- رشد «شایسته‌گی‌ها» و مهارت‌های ضروری برای توسعهٔ کری‌کولم، تبادل و ارزیابی برنامهٔ تربیت معلم.
- الهام‌بخش و نشان‌دهندهٔ شیوه‌های مبتنی بر تحقیق و تأمل.
- قادر به اشتراک گذاری و استفاده از متودهای تدریس و ارزشیابی مبتنی بر یادگیری مدرن و کاربردی.
- تعهد معلمان به پژوهش در تدریس–یادگیری در رشته‌های مختلف و در جامعهٔ علمی بین رشته‌یی را توسعه دهید.
- قادر به نشان دادن و ترویج مشارکت فعال در شبکه‌های ملی و بین‌المللی باشید.

- استدلال انتزاعی، تفکر خلاق و انتقادی را در بین شاگردان توسعه دهید.
- ایجاد هیجان و افزایش انتظار مربیان حرفه‌یی برای استفاده از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» برای ارتقای آموزش.
- شناسایی منابع کامپیوتری و تکنولوژی مرتبط برای تسهیل یادگیری مادام‌العمر و نقش‌های نوظهور یادگیرنده و مربی.
- الهام‌بخشی به شاگردان برای مطالعهٔ عالی و مستقل و ارتقای مهارت‌های کتابخانه‌یی و آزمایشگاهی برای توسعهٔ مهارت‌های مدیریتی و سازمانی موردنیاز برای عملکرد سیستم تعلیم و تربیت جدید.
- قادر ساختن مربیان معلم آینده‌نگر برای تکامل پداگوژی مبتنی بر نیاز و فرهنگ خاص.
- توانمندسازی آن‌ها برای ترغیب شاگردان خود به خوداشتغالی.
- ایجاد بینش در بین شاگردان برای انتقال «مهارت‌های حرفه‌یی» خود در تحصیلات عالی از یک حوزه به حوزهٔ دیگر. آگاه کردن آن‌ها از مشکلات ملی، بحران زیست‌محیطی و اخلاق فرهنگی هند.
- قادر ساختن آن‌ها برای ایجاد روحیهٔ خوداتکایی و اعتمادبه‌نفس.
- رشد و نهادینه کردن مهارت‌های حل مسأله و فعالیت‌های مبتنی بر تحقیق.
- رشد مهارت‌های ارتباطی، روانی-حرکتی و توانایی‌های مساعد برای روابط انسانی که امکان ارتقای مؤثر یادگیری را فراهم می‌کند.
- رشد مهارت‌های استفاده از تکنولوژی تعلیمی و تربیتی در تدریس دروس حرفه‌یی با ارائهٔ تجربیات یادگیری مناسب.
- رشد مهارت‌های شناختی و روانی-حرکتی برای تدریس دروس نظری و حرفه‌یی.

فعالیت:

۱) اهداف عینی برنامهٔ تربیت معلم مقطع متوسطه را با اهداف برنامهٔ تربیت معلم تحصیلات عالی مقایسه کنید. شباهت‌ها و تفاوت‌ها را بیان کنید. (در حدود ۱۵۰ کلمه)

۲) فرصتی برای مدیر «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» بودن فراهم کنید، اهداف عینی کورس‌های حرفه‌یی را چگونه تعیین می‌کنید. (در حدود ۲۰۰ کلمه)

ما در مورد اهداف عینی مختلف مربوط به تحصیلات عالی بحث کرده‌ایم. همچنین به اهداف عینی کورس‌های حرفه‌یی پرداخته‌شده است. مهم است که اهداف عینی؛ مانند رشد «شایسته‌گی‌ها» و مهارت در اجرای کری‌کولم، رشد روحیهٔ علمی، شناسایی تحقیقات تکنولوژی مرتبط با کامپیوتر برای تسهیل یادگیری مادام‌العمر مورد توجه قرار گیرد. این فصل به مهارت‌های کتابخانه‌یی و آزمایشگاهی پرداخته است. بر پداگوژی مبتنی بر نیاز و فرهنگ خاص تأکید داشته است.

سؤال برای تأمل انتقادی

نظر شما در مورد اینکه معلمان با چه تجربه‌یی می‌توانند به‌اندازهٔ کافی بالغ شوند تا بتوانند به‌طور مناسب در تحصیلات عالی تدریس کنند، چیست؟ اگر بله با نظرات خود توجیه کنید که اهداف عینی ویژهٔ موردنیاز در تحصیلات عالی چیست؟

٦-٤ ساختار برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی

در دنیای کنونی با پیشرفت علم و تکنولوژی، ساختارها و مدل‌های تدریس اهمیت یافته اند. ساختار نظام تعلیم و تربیت از سطح ایالتی تا ملی و بین‌المللی متفاوت است. سه سطح نظام تعلیم و تربیت شامل تعلیم و تربیت ابتدایی، متوسطه و تحصیلات عالی است. ازآنجایی‌که سرفصل‌های درسی و کری‌کولم در سطوح مختلف نظام تعلیم و تربیت متفاوت است، برای کل تعلیم و تربیت هند ضروری است که تعلیم و تربیت دو مرحله‌یی را در حوزهٔ تعلیم و تربیت مکتبی ادغام کرده و به آن گرایش حرفه‌یی بدهد. این امر مستلزم توجه فوری به توسعهٔ برنامهٔ کاربردی تربیت معلم در این مرحله است.

برنامه‌های تربیت معلم در سطح عالی نیازمند ساختاری متفاوت از نظام فعلی هستند تا بتوانند با دیگر کشورها رقابت کنند.

پیامدهای یادگیری

در پایان این فصل درسی شما قادر خواهید بود

۱) ساختار برنامهٔ تربیت معلم را با تعلیم و تربیت متوسطه مقایسه کنید.

۲) انواع کورس‌های موجود برنامه‌های تربیت معلم را درک کنید.

ساختار برنامه و مؤسسات تربیت معلم در تحصیلات عالی

چارچوب تربیت معلم که توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» در سال ۱۹۷۸ تدوین شد، چوکات بندی برنامهٔ تربیت معلمان کاربردی را برای صنف‌های ۱۱ و ۱۲ و همچنین برای اساتید کالج‌ها توصیه کرد. این چارچوب سه ساختار برنامهٔ تربیت معلم را برای صنف‌های ۱۱ و ۱۲ و برای مرحلهٔ کالجی پیشنهاد کرد:

ساختار اول: نسخهٔ اصلاح‌شدهٔ برنامهٔ تربیت معلم دورهٔ متوسطه - برای تربیت معلمان فارغ‌التحصیل در رشته‌های نظری.

- تأکید بیشتر برای «ورودی‌های» پداگوژیکی.
- تخصص فقط در یک مضمون.

ساختار دوم : برای مرحلهٔ +۲ در رشته‌های حرفه‌یی (وکیشنال). شامل همهٔ اجزای ساختار اول به اضافهٔ تجربهٔ کاری

ساختار سوم: تأکید بر نظریه‌های پداگوژیکی و متودهای کلی تدریس برای استادان کالج. مدت‌زمان: یک سمستر

ساختار تربیت معلمان در تحصیلات عالی به معنای چیدمان منطقی اجزای تربیت معلم به‌صورت فراگیر بوده، شامل موارد زیر می‌شود:

- مهارت‌های تدریس
- اهداف فردی و توسعهٔ اجتماعی
- ایجاد فرهنگ تدریس
- روش‌شناسی و راهبردهای تدریس
- اهداف ملی و ارزش‌های اجتماعی
- کیفیت‌های انسانی

مراحل ساختار تربیت معلم:

- «ماستر تعلیم و تربیت (M.Ed.)»: تربیت معلم برای کسانی که دورهٔ «لیسانس تعلیم و

تربیت (B.Ed.)» را گذرانده‌اند یا «مجوز تدریس(L.T)»[1] را دارد. یک سال تمام‌وقت.

- «ماستر فلسفه (M.Phill)»: کورس «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» را به مدت ۱۸ ماه در سطوح بالاتر گذرانده است.
- دکترا: «دکترای فلسفه (Ph.D.)»، جنبه‌های مرتبط با پژوهش.
- «ماستر ارشد علوم تربیتی (MAEd)»:
  - کورس تعلیمی و تربیتی مرتبط با تحصیلات عالی، روش تحقیق (۲ سال).
  - «یادگیری از راه دور و آزاد»[2]، سیستم رسمی تعلیم وتربیت دپارتمنت/ پوهنتون.
- «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)».
  - سیستم تعلیم و تربیت متعارف: ۱ سال.
  - یادگیری آزاد و از راه دور: ۲ سال.

کورس‌ها و رشته‌های ارائه‌شده:

- جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت / فلسفه
- روانشناسی تعلیم و تربیت
- مدیریت مکتب / ارزیابی آموزشی
- فناوری اطلاعات و ارتباطات(ICT)
- رشته‌های خاص در تعلیم و تربیت:
  - راهنمایی و مشاوره
  - پژوهش عملی(Action Research)
  - توسعه‌ی روستایی
  - تعلیم و تربیت فراگیر
  - تعلیم و تربیت کامپیوتر
- تعلیم و تربیت محیط زیست
- تعلیم و تربیت بین‌الملل
- زبان‌ها / علوم اجتماعی

---

[1] License to Teache (L.T.) –(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Distance and open learning – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- علوم و ریاضیات
- اقتصاد و بازرگانی

برنامهٔ .M.Ed شامل موارد زیر است:

- تئوری ← پایان‌نامه (Dissertation)
- روش‌شناسی تعلیم و تربیت
- پژوهش در هر حوزهٔ آموزشی (مسایل آموزشی)
- کار عملی پژوهشی (Research Practical Work)
- تعداد مقالات :۶ مقاله

برنامهٔ M.Phil شامل موارد زیر است:

- جامعه‌شناسی
- روانشناسی پیشرفته
- مدیریت تعلیم و تربیت
- راهنمایی و مشاوره
- تکنولوژی تعلیمی و تربیتی

حوزه	**ماستر تعلیم و تربیت (.M.Ed)**	**ماستر فلسفه (M.Phil)**
الف) نظریه‌های پداگوژیکی	۱) دروس بنیانی ۲۰٪	برای «ماستر تعلیم و تربیت (.M.Ed)» ضروری نیست؛ اما برای مباحث دیگر مورد نیاز است.
	۲) دروس پژوهشی ۲۰٪	
	۳) دروس نظری ۶۰٪ دروس پژوهشی ۲۰٪	دروس پژوهشی ۲۰٪
	۴) دروس وظیفه‌محور ۶۰٪	
	۵) هر دو حوزهٔ تخصصی	

کورس یکپارچهٔ چهار سالهٔ میان رشته‌یی مرتبط با برنامهٔ تربیت معلم

کورس	مدرک
لیسانس ساینس در تعلیم و تربیت	B.Sc. (Ed.)
لیسانس هنر (علوم انسانی) در تعلیم و تربیت	BA (Ed.)
ماستر ساینس در تعلیم و تربیت	Sc. (Ed.)
ماستر ارشد ساینس در تعلیم و تربیت	M.Sc. (Ed.)

- ماستر ارشد تعلیم و تربیت (MAEd) ۲ سال (تعلیم و تربیت آزاد و از راه دور)
- «ماستر تعلیم و تربیت در تربیت معلم (MATE) (سریلانکا)»[1]
- «ماستر فلسفه (M. Phill)»- برای آنهایی که «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» و یا لیسانس فلسفه (B. Phil) را گذرانده اند.

مباحثی مانند:

- روش‌شناسی و ابزارهای تحقیق
- سازماندهی و مدیریت تعلیمی و تربیتی
- تربیت معلم
- طراحی کری‌کولم

- «دکترا (Ph.D.)» – مطالعهٔ مسأله مهم، ارائهٔ راه حل، جمع آوری داده ها، تجزیه و تحلیل و تفسیر آماری آن‌ها.
- «ماستر ارشد هنر در تربیت معلم (MATE)» مرتبط با برنامهٔ تربیت معلم.
- «دیپلم تحصیلات تکمیلی»[۲] در تحصیلات عالی از «پوهنتون ملی آزاد ایندیرا گاندی (IGNOU)»[۳] / تعلیم و تربیت از راه دور.
- فعالیت- اگر قرار بود یک عضو هیئت علمی مجاز کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC) و شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT

[1] Master of Arts in Teacher Education(MATE)

[۲] Postgraduate diploma – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Indira Gandhi National Open University(IGNOU)

باشید، کورس‌های تربیت معلم را چگونه ساختاربندی و طراحی می‌کردید؟ (در حدود ۱۵۰ کلمه)

- برنامه‌های احتمالی راه‌اندازی شده برای تربیت معلمان در سطح عالی را فهرست کنید؟(در حدود ۲۰۰ کلمه)

ما در مورد ساختار برنامه‌های تربیت معلم در تحصیلات عالی بحث کردیم. ساختار تربیت معلم شامل «مهارت‌های تدریس»، اهداف عینی، رشد فردی و اجتماعی و ایجاد فرهنگ تدریس است. در این بخش کورس‌هایی؛ مانند «ماستر تعلیم و تربیت (M.Ed.)»، «ماستر فلسفه (M.Phil)»، «دکترای فلسفه (Ph.D.)» برجسته شده‌اند که در آن محتوای کورس؛ مانند روش‌شناسی تحقیق در شکل تحقیق بسیار مهم است، مدت زمان کورس در تعلیم و تربیت رسمی و از راه دور متفاوت است. این کورس به مباحث پداگوژیکی و تخصصی می‌پردازد، بنابراین ساختار آن در سیستم‌های مختلف تعلیمی و تربیتی متفاوت است.

سؤالاتی برای تأمل:

- اهمیت تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌یی در برنامهٔ تربیت معلم تحصیلات عالی را بشمارید.
- چه کورس‌های دیگری را می‌توان در برنامه‌های «کارآموزی معلمان» در تحصیلات عالی تدریس گنجاند؟

٦-٥ کری‌کولم برای برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی

پیامدهای تغییر الگو برای کری‌کولم‌ها در مؤسسات تحصیلات عالی به‌طورکلی و تربیت معلم به‌طور خاص بسیار گسترده است. کری‌کولم‌های علوم انسانی گذشته به‌منظور پاسخگویی به نیازهای معاصر، دستخوش تنوع فزاینده‌یی شده‌اند. دروس ساینس و تکنولوژی، تجارت و بازرگانی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در کری‌کولم هنر قرار گرفته‌اند. دروس تجارت و ساینس، جامع‌تر شده‌اند.

انتظارات دیگر این است که تربیت معلم را در سطح جهانی با پداگوژی مبتنی بر شاگرد و ارزشیابی مداوم عینی، مرتبط کنیم.

کری‌کولم برنامهٔ تربیت معلم در تحصیلات عالی

فراتر رفتن از اهداف کلی و اهداف عینی

مطالعات تخصصی:

- مطالعات زبان.
- آماده‌گی شغلی.
- مسایل جهانی.
- اختیاری مبتنی بر انتخاب.

پیامدهای یادگیری

در پایان این فصل درسی، شما قادر خواهید بود:

- اهمیت‌ها و پارامترهایی را که به تهیهٔ کری‌کولم برای تربیت معلم در تحصیلات عالی کمک می‌کند، تجزیه‌وتحلیل کنید.
- توانایی توضیح اهمیت جنبه‌های نظری و عملی کری‌کولم‌ها برای تربیت معلم را داشته باشید.
- توانایی پیشنهاد سایر مؤلفه‌های موردنیاز هنگام تدوین کری‌کولم را داشته باشید.

کری‌کولم مبتنی بر نیاز

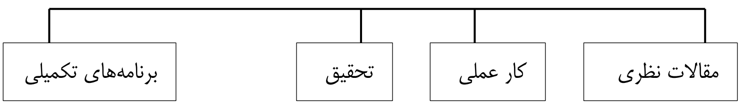
هدف اصلی کری‌کولم تعلیم و تربیت در کشور ما؛ آماده‌سازی معلمان برای مقاطع مختلف تحصیلی است. مفهوم آماده‌سازی معلمان برای تحصیلات عالی به‌اندازهٔ کافی مورد توجه قرار نگرفته است. یک کری‌کولم ایدئال تربیت معلم باید از صلاحیت‌های حرفه‌یی موردنیاز و نقش‌هایی که باید ایفا شوند و عادات، نگرش‌ها و ارزش‌هایی که باید کسب شوند، استنباط شود. شکایت بزرگ و عمومی در مورد کری‌کولم‌های مکتب‌ها این است که بیش‌ازحد بارگذاری شده‌اند. این اغلب به دلیل عدم مشارکت معلمان در پروسهٔ تدوین کری‌کولم و تهیهٔ محتوای متنی و همچنین به دلیل ماهیت انعطاف‌ناپذیر سند کری‌کولم است.

کری‌کولم با کیفیت

«کری‌کولم با کیفیت»، کری‌کیولمی است که پتانسیل تحقق اهداف عینی تعیین‌شدهٔ خود را با حداقل تلاش داشته باشد. در این زمینه از تربیت معلم، یک «کری‌کولم با کیفیت»

به معنای توانایی آن در پرورش معلمان حرفه‌یی و شایسته در زمان تعیین‌شده برای عملکرد است. «کیفیت» کری‌کولم به‌ویژه‌گی‌هایی اشاره می‌نماید که در تدوین آن گنجانده‌شده‌اند. ازآنجایی‌که کری‌کولم موجود در تحصیلات عالی عمدتاً غیرکاربردی است، باید بازسازی شود. می‌توان به‌خوبی به چالش‌های برشمرده شده پاسخ داد تا از مشکلات جلوگیری شود. جدا از نهادهای عالی؛ مانند «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» و «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، تدوین کری‌کولم باید با در نظر گرفتن پیشنهادهای مددکاران اجتماعی، روانشناسان و افراد برجسته در زمینه‌های مختلف، روحیهٔ دموکراتیک‌تری داشته باشد.

- تهیهٔ پیش‌نویس نهایی کری‌کولم‌ها تنها پس از مشورت گسترده با معلمان مضمون‌ها در سطح پایه انجام می‌شود. ادغام و اجزای بین رشته‌یی در تدوین کری‌کولم ضروری است.
- ایجاد فضایی در پوهنتون‌ها که زمینه‌ساز مشارکت در چنین فعالیت‌های اکادمیک باشد و قدردانی از معلمان در کار تربیت معلم، عاملی انگیزشی خواهد بود.
- به‌وضوح نشان داده‌شده است که مؤلفهٔ کری‌کولم باید شامل ساینس و تکنولوژی با اولویت اصلی برای شناخت موضوعات با حفظ وضعیت محلی و بین‌المللی باشد.
- کری‌کولم مبتنی بر نیاز، نیازهای مردم روستایی و شهری را برآورده کند.
- تهیهٔ سیلابس باید با مدیریت و نیازهای صنعتی هماهنگ باشد. باید با آنچه یاد می‌گیرید و نحوهٔ استفاده از آن در تنظیمات آیندهٔ کاری خود، هماهنگ باشد.
- جنبه‌های مختلف کری‌کولم در تحصیلات عالی:



چارچوب کری‌کولم

- تحصیلات عالی مسایل و مشکلات را بیان می‌کند.
- روش‌شناسی تحقیق.
- متودهای تدریس یک مضمون در مقطع بالاتر از +۲.

- «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)».
- مدیریت تعلیم و تربیت.
- برنامه‌ریزی و امور مالی.
- نوآوری‌ها در تعلیم و تربیت.
- تربیت‌بدنی.
- تعلیم و تربیت محیط‌زیست و کامپیوتر.

کار عملی:

پژوهش عملی	-کار عملی و جلسه‌یی - کار میدانی - رویکرد حل مسأله	- کار پروژه‌یی در هر مضمون (مبتنی بر تحقیق) - تهیه و استفاده از تکنولوژی آموزشی - کار کتابخانه‌یی و لابراتواری

رشتهٔ فنی و حرفه‌یی:

نظریه	اجزای کاربردی
• مدیریت • فرمول‌بندی پروژه • تعلیم و تربیت کمپیوتر • بازاریابی و تبلیغات • کارآفرینی / رفتار سازمانی	• کار با کمپیوتر • پروژه‌های تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌یی • تدوین و اجرای پروژه‌ها

کری‌کولم پژوهش محور در تحصیلات عالی

کری‌کولم باید با در نظر گرفتن پژوهش به‌عنوان یک جزء اجباری که باید در دو سطح انجام شود، نیازهای فراگیران تحصیلات عالی را برآورده کند.

پژوهش عملی

یافتن یک راه‌حل عملی برای مشکل پیش روی معلمان، از ارزش عملی بالایی برخوردار است. این کار را می‌توان درزمینهٔ تعلیم و تربیت ویژه، عمومی و فراگیر انجام داد.

مطالعات موردی

- کری‌کولم در برنامهٔ تربیت معلم برای ارائهٔ بینشی در مورد شدت مشکلات.
- مطالعاتی برای آزمایش «موثریت» رویکردهای مختلف برای تقویت پروسهٔ تدریس–یادگیری.

تجربی

روش‌های تحقیق توصیفی.

نقش و اجرای کری‌کولم مبتنی بر تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)

ادغام «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» در کری‌کولم تحصیلات عالی بسیار حیاتی است. در این عصر تربیت الکترونیکی، تجارت الکترونیکی و مدیریت الکترونیکی در جامعهٔ سایبرنتیک دانش «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» باید برجسته شود، کری‌کولم باید شامل نمونه‌هایی از کاربرد «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» باشد.

استفاده از چندرسانه‌یی‌ها؛ مانند تلویزیون، کنفرانس تلفنی، مشاورهٔ رادیویی، مشاورهٔ ویدیویی، آموزش به کمک کامپیوتر، استفاده از سافت ویر و هارد ویر در تکنولوژی کامپیوتر ضروری است. تهیه و ارائهٔ پاورپوینت به یک پدیدهٔ رایج در سیستم تعلیم و تربیت فعلی تبدیل‌شده است.

فعالیت:

۱. کری‌کولم موجود تربیت معلم در تحصیلات عالی را با کری‌کولم تعلیم و تربیت متوسطه مقایسه کنید و شباهت‌ها و تفاوت‌های آن را بیان کنید (در حدود ۱۵۰ کلمه)
۲. متودهای «نحوهٔ اجرای عملی کری‌کولم» در تدریس خود را فهرست کنید، به‌طوری‌که در کدام‌یک از آن‌ها نسبت به همکارانتان احساس خلاقیت بیشتری

می‌کنید. (در حدود ۲۰۰ کلمه)

ما در مورد روش‌های مختلف طراحی و سازمان‌دهی کری‌کولم به‌عنوان چارچوب کری‌کولم در تحصیلات عالی بحث کرده‌ایم. کری‌کولم باید مبتنی بر نیاز باشد و از سطح محلی به سطح جهانی برسد. کری‌کولم تربیت معلم از نظریه‌های پداگوژیکی تا جنبه‌های تکنولوژی، کار مبتنی بر پژوهش با جامعه، محتوا و روش‌شناسی را در برمی‌گیرد. کری‌کولم باید منعکس‌کنندهٔ «تعلیم و تربیت عمومی» و حرفه‌یی باشد. نظریه همراه با عمل، اجزای ضروری هر کری‌کولم هستند.

سؤالاتی برای تأمل انتقادی:

۱) «کری‌کولم پنهان»[۱] را در رابطه با تحصیلات عالی در کشور ما چگونه تعریف می‌کنید؟
۲) پیامدهای اصلی اصلاحات کری‌کولم تحصیلات عالی برای اصلاح سیلابس‌های تربیت معلم در تحصیلات عالی چیست؟
۳) معلمان باید در تدوین کری‌کولم برای تحصیلات عالی مشارکت داشته باشند و این پیشنهاد را به‌طور اجباری توجیه کنند.

٦-٦ نقش و شایسته‌گی‌های موردنیاز معلم در تحصیلات عالی

وقتی از حفظ «کیفیت» و «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» صحبت می‌کنیم، منظور تقویت و تشدید «شایسته‌گی‌های» حرفه‌یی، درک و بینش در مورد پیچیده‌گی‌های مختلف یک «حرفه» است. «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» منجر به رضایت شغلی می‌شود و به فرد حرفه‌یی کمک می‌کند تا به درجهٔ بالاتری از خودشکوفایی دست یابد. معلمی و تدریس در سطح عالی، در هنر و علم تدریس، بسیار مسؤولانه‌تر است. برای هر معلمی ضروری است که شایسته‌گی حرفه‌یی خود را مجدداً ارزیابی و تأمل نموده، برنامهٔ ورودی را برای به‌روزرسانی آن‌ها با توجه به نیازهای حرفه‌یی جدید، جدا از تدریس روزمره به شکل تعلیم و تربیت حین خدمت نهادینه‌شده، شناسایی و ارائه دهد. یک معلم می‌تواند از روش‌های جایگزین متعددی برای ارتقاء و به‌روزرسانی دانش و «مهارت‌های حرفه‌یی» خود استفاده کند. این امر زمانی قابل‌حل

---

[۱] hidden curriculum – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

است که معلمان از موارد زیر استفاده کنند:

- امکانات تحقیقاتی ارائه‌شده توسط پوهنتون‌ها.
- ارتباط و تعامل نهادی با مؤسسات معتبر فعال در همه‌جا.
- آخرین تحولات اینترنت.
- «تبادل معلم»[۱] و عضویت در سازمان‌های حرفه‌یی.
- شرکت در برنامهٔ تعلیم و تربیت حین خدمت رسمی تحت حمایت دولت.

پیامدهای یادگیری

پس از اتمام یادگیری این فصل، باید بتوانید.

- برنامه‌های موجود برای توسعهٔ حرفه‌یی مربیان معلم در کشور ما را به‌طور انتقادی تجزیه‌وتحلیل کنید.
- مهارت‌های مختلف موردنیاز برای تبدیل‌شدن به یک «مربی معلم» شایسته و رقابتی را مورد بررسی قرار دهید.
- ویژه‌گی‌های اساسی برنامهٔ تعلیم و تربیت حین خدمت حرفه‌یی سازمان‌دهی شده را توضیح دهید.

چگونه می‌توان ویژه‌گی‌ها و شایسته‌گی‌ها را پرورش داد

از استاد تحصیلات عالی انتظار می‌رود نقش مشاور، راهنما و انسان‌گرا را ایفا کند، مشروط بر اینکه ابتدا او را در عادات مطالعه؛ مانند موارد زیر درگیر کند:

خودآموزی و خود-اصلاحی/ خود-بهبودی

این‌یکی از مؤثرترین ابزارها برای دستیابی به «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» است. هر فرد آزاد است که مطالب خواندنی و زمان یادگیری را بر اساس نیاز خود انتخاب کند. یک معلم باید با آخرین تحولات و نشریات در حوزهٔ علایق و نیازهای حرفه‌یی خود در ارتباط باشد. «یادگیری گنج درون»[۲]، نمونه‌یی از انتشارات یونسکو در حوزهٔ تعلیم و تربیت است که باید با

---

[۱] Teacher exchange– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Learning: The Treasure Within

آن‌ها آشنا شد. نشریات استاندارد، مجلات تحقیقاتی و متودهای تدریس، مدیریت تعلیم و تربیت وجود دارد که باید به‌طور مداوم مطالعه شوند. آخرین رویدادها و تغییرات در حوزۀ ملی و بین‌المللی باید در نظر گرفته شوند؛ بنابراین خودآموزی با به‌روزرسانی دانش و «مهارت‌های حرفه‌یی» از دیگران و ایجاد عادات خودآموزی، منجر به خودسازی می‌شود.

تعلیم و تربیت حین خدمت

این حوزه‌یی است که معلمان باید حداکثر استفاده را از کارآموزی‌های آن ببرند. از یک‌سو، شرکت در برنامه‌های تربیتی ضمن خدمت تکراری و بی‌روح، ارزشی ندارد؛ اما از سوی دیگر، تربیت ضمن خدمت باید به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری در نظر گرفته شود که تضمین می‌کند بازدهی مناسب را در قالب موارد زیر به همراه خواهد داشت:

ارزشیابی نیازهای کارآموزی

«موثریت» یک برنامۀ حین خدمت به مناسب بودن «محتوای کارآموزی»، «کیفیت مربیان»، در دسترس بودن و استفاده از پشتیبانی و تجهیزات ضروری بسته‌گی دارد. انتخاب تصادفی موضوع کورس بی‌فایده خواهد بود. محتوایی که با اهداف عینی تعلیم و تربیت مرتبط باشد و پتانسیل برآورده کردن نیازهای تعلیم و تربیت گروه هدف را داشته باشد. محتوایی مناسب است که به حل مشکلات دشوار مربوط به تربیت معلم کمک کند و در عمل تدریس نیز مفید باشد. محتوا باید جذاب باشد و حوزۀ مورد نظر با انجام تحقیق، چه پژوهش عملی و چه تحقیق علمی توصیفی، بررسی شود. «نیازهای کارآموزی» به روش زیر ارزیابی می‌شوند:

- نظرات کارشناسان و محققان شرکت‌کننده در برنامۀ حین خدمت.
- شناسایی حوزه‌هایی از عملکرد معلمان که انتقادات عمومی گسترده را به خود جلب می‌کنند.

تهیۀ کری‌کولم کارآموزی

هنگام تهیۀ کری‌کولم برای برنامۀ «کارآموزی حین خدمت»، «تمرین تدریس» کافی باید در محتوای موضوع کورس و متود تدریس آن گنجانده شود. هر واحد اصلی باید با استفاده از روش تعلیم و تربیت از راه دور به همراه پشتیبانی تکنولوژی معلوماتی انجام شود. اهداف عینی مورد نظر و استراتژی‌های توصیه‌شده برای اجرای واحد درسی باید مشخص شود

و یک مدل آموزشی برای تسهیل خودآموزی تدوین گردد.

سازمان‌دهی کارآموزی

افراد رابط باید کاملاً در مورد اهداف عینی، محتوا و متود کارآموزی آگاه باشند. مطالب درسی که بین معلمان توزیع می‌شود باید برای استفادهٔ شخصی و مراجعه در دسترس باشد. ترتیب فیزیکی باید به‌طور مناسب رعایت شود.

ارزیابی کارآموزی

از شیوه‌های متنوعی می‌توان برای ارزیابی «کیفیت» جلسات کارآموزی توسط ارزیابان متخصص و «کیفیت اجرای کری‌کولم» در جلسات مختلف استفاده کرد. نتیجهٔ ارزشیابی باید برای طراحی برنامه‌های جدید مورد استفاده قرار گیرد.

بازدید مطالعاتی

به‌منظور گسترش افق ذهنی معلمان، بازدید از مؤسساتی؛ مانند «موسسهٔ ملی برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی»، «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» و «حق تحصیل (RTE)»[۱] معلم را با شیوه‌های مترقی اتخاذ شده توسط آن مؤسسات آشنا می‌کند. بحث با متخصصان مضمون، به رشد ایده‌های جدید در مورد تربیت معلم کمک خواهد کرد.

حلقه‌های مطالعاتی و باشگاه‌های کتاب

به‌منظور ارتقاء شایسته‌گی حرفه‌یی و دریافت اطلاعات از آخرین تحولات، تحقیقات، مسایل و مشکلات جاری مربوط به تربیت معلم، مربیان معلم باید به دنبال عضویت در «حلقه‌های مطالعاتی» و «باشگاه‌های کتاب» باشند.

ارائهٔ سمینار

مؤسسات تربیت معلم باید ارائهٔ سمینار را تشویق و ترغیب کنند. از مؤسسات همفکر دعوت شود تا در آن شرکت کنند. اگر موضوع، مطالعهٔ تحقیقات انجام‌شده توسط مربیان

---

[۱] Right to Education (RTE) – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

معلمان باشد، مفید خواهد بود. این فرصتی برای هر مربی معلمان است تا در ارائه شرکت کند.

کنفرانس‌ها و سمینارها

مربیان معلمان می‌تواند با شرکت و ارائهٔ مقاله در سمینارها و کنفرانس‌هایی که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» و سایر نهادهای برجستهٔ تعلیم و تربیت حمایت می‌شوند، شایسته‌گی کسب کند. اعضای هیئت‌علمی مؤسسات تربیت معلم باید برای برگزاری کنفرانس‌ها و سمینارهای تربیت معلم همکاری کنند. شرکت‌کننده‌گان می‌توانند با تبادل ایده‌های جدید از سایر شرکت‌کننده‌گان سمینار بهره‌مند شوند. «شایسته‌گی‌های» معلم باید مطابق پیشنهاد سال ۱۹۹۸ «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» توسعه یابد.

- محتوای متن.
- مطالب تدریس–یادگیری.
- فعالیت‌های تعلیم و تربیت مفهومی.
- مدیریت، ارزیابی.
- کار با والدین.
- کار با جامعه.

یک معلم شایسته و با اعتمادبه‌نفس، در صورت پیشرفت، باید مهارت‌های شخصی و حرفه‌یی خود را در حین رقابت با دیگران در سطح ملی و بین‌المللی تقویت کند.

- تأکید بر افکار و نگرش وسیع نسبت به شاگردان و حوزهٔ دانش.
- تمرکز بر بحث گروهی به‌ویژه لکچر و گفتگوی تداعی‌کننده.
- در صورت تجزیه‌وتحلیل، برتری پیدا کرده و «کیفیت» را افزایش می‌دهد.
- «نقاط قوت، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها (SWOT)»[1]، بازرسی‌های بین پوهنتونی، سیستم اطلاعاتی، کتابچهٔ راهنمایی با «کیفیت».

پژوهش یکی از اساسی‌ترین حوزه‌هایی است که «مربی معلم» باید در آن روی پژوهش عملی، حل مسأله و سایر فعالیت‌های پروژه‌یی مرتبط کار کند.

---

[1] Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats(SWOT)

فعالیت:

۱. چگونه ارزشیابی قبلی «نیازهای کارآموزی» برای یک برنامهٔ «کارآموزی حین خدمت» که برای مربیان معلمان در نظر گرفته‌شده است را توجیه می‌کنید؟ [در حدود ۱۵۰ کلمه]
۲. دیدگاه‌ها و نظرات خود را پس از شرکت در کورس یادآوری بنویسید.

همکاران خود را از رشته‌های مختلف برای شرکت در کورس یادآوری توصیه کنید. چگونه آن‌ها را متقاعد می‌کنید؟

٦-۷ خلاصه و جمع‌بندی

در این فصل، ما در مورد «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» یک «مربی معلم» بحث کردیم. بدیهی است که این امر به معنای غنی‌سازی بیشتر دانش معلم در مورد نظریه‌ها و عملکردها است. اینکه چگونه یک «مربی معلم» با به‌روزرسانی دانش و درک محتوا، پداگوژی و استراتژی‌های مختلف برای «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)»، مهارت‌های رقابتی را توسعه می‌دهد. «مربی معلم» در تحصیلات عالی باید نقش خود را با استفاده از مهارت‌های مثبت و سازنده، تعهد به «حرفه»، عادات یادگیری عمیق، خودآموزی، شرکت در برنامه‌های حین خدمت، سودمندی شرکت در کارگاه‌ها و سمینارها ایفا کند. مهارت‌های ارائه را می‌توان با شرکت در چنین فعالیت‌های علمی رشد داد.

سؤالاتی برای «تأمل انتقادی»:

۱. هنگام تدریس «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» در تحصیلات عالی، چه پارامترهایی را در نظر دارید؟
۲. چگونه در شاگردان علاقه ایجاد می‌کنید و آن‌ها را به انجام فعالیت‌های تحقیقاتی با استفاده از روش‌های مختلف تحقیق ترغیب می‌کنید؟

مطالعۂ پیشنہادی

1. Arora G.L. Panda Pranati (eds) 2001. Fifty years of teacher education in India. Post independence development, New Delhi, NCERT (mimeo).
2. Liberman (1992) Building professional culture in schools and colleges, New York, Teachers college press.
3. NCTE (1998) competency based and commitment oriented, teacher education for quality college education, New Delhi NCTE
4. S.K. Singh, Role of educated, competent teacher in upliftment of the weak students.
5. Quality of Higher Education – A new paradigm.

۷ الف ....

مسایل و مشکلات عمدهٔ تربیت معلم

ساختار فصل:

۷ الف- ۰ اهداف عینی

۷ الف-۱ مقدمه

۷ الف-۲ مسایل مربوط به تربیت معلم

۷ الف-۳ مشکلات تربیت معلم

۷ الف-۴ پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت تربیت معلم

۷ الف-۵ حفظ استانداردها در تربیت معلم

۷ الف- ۵-۱ سیاست‌ها و طرز عمل‌های پذیرش «تدریس‌آموزان»

۷ الف- ۵- ۲ استخدام مربیان معلم

۷ الف- ۶ شرایط استخدام مربیان معلم

۷ الف- ۶- ۱ شرایط و ضوابط استخدام

۷ الف- ۷ مدیریت «کیفیت» تربیت معلم

۷ الف- ۷- ۱ مفهوم «کیفیت»

۷ الف- ۷- ۲ ویژه‌گی‌های «کیفیت»

۷ الف- ۷- ۳ اصول «کیفیت»

۷ الف- ۷- ۴ «کیفیت» در تعلیم و تربیت

۷ الف- ۷- ۵ مدیریت «کیفیت» در تربیت معلم

۷ الف- ۸ خلاصه و جمع‌بندی

۷ الف-۰ اهداف عینی

بعد از خواندن این فصل قادر خواهید بود:

- مسایل و مشکلات تربیت معلم را بشناسید.
- سیاست‌های پذیرش و طرز عمل‌های تربیت معلم را بیان کنید.

- در مورد استخدام مربیان معلم توضیح دهید.
- شرایط استخدام مربیان معلم را درک کنید.
- شرایط و ضوابط استخدام را توضیح دهید.
- «کیفیت» را تعریف کنید.
- در مورد مدیریت «کیفیت» تربیت معلم بحث کنید.

۷ الف-۱ مقدمه

مشکلات و مسایل زیادی نظام تربیت معلم را درگیر کرده است. آماده‌سازی معلمان در تمام سطوح، از دولت، وزارتخانه‌ها، نهادهای نظارتی، مکتب‌ها گرفته تا خود معلمان، موضوع بحث بوده است.

۷ الف-۲ مسایل مربوط به تربیت معلم

مسایل عمده در تربیت معلم به موارد زیر مربوط می‌شود:

- ازدیاد پوهنځی‌های تعلیم و تربیت
- انزوای پوهنځی‌های تعلیم و تربیت
- عدم تعادل منطقه‌یی
- روش‌های جایگزین تربیت معلم
- مدت‌زمان برنامه‌های تربیت معلم
- سیستم امتحانات

علاوه بر این، مسایلی مربوط به «کیفیت» تربیت معلم وجود دارد.

- کری‌کولم
- مهارت‌های شخصی و اجتماعی
- صلاحیت‌ها
- دانش موضوعی
- مهارت‌های کاربرد «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»
- حساسیت به متن

- پداگوژی نوین برای کل جهان

۷ الف-۳مشکلات تربیت معلم

۱. انواع مختلف مؤسسات تربیت معلم که فاقد یکنواختی هستند.
۲. استانداردهای ضعیف در رابطه با منابع برای پوهنځی‌های تعلیم و تربیت.
۳. وضعیت مالی ناسالم پوهنځی‌های تعلیم و تربیت
۴. مربیان معلم ناکارآمد که منجر به کمبود دانش‌پژوهان می‌شود.
۵. نگرش منفی مدیریت نسبت به توسعهٔ منابع بشری و مادی.
۶. سیاست تعلیمی و تربیتی یکسان دولت که با مؤسسات عالی به‌طور یکسان رفتار می‌کند.
۷. انتخاب نادرست داوطلبان (تدریس‌آموز) برای پذیرش.
۸. کری‌کولم و متودهای تدریس سنتی در برنامهٔ تربیت معلم.
۹. مدت‌زمان ناکافی برنامهٔ تربیت معلم.
۱۰. سازمان‌دهی نامنظم و نامناسب تربیت معلم.
۱۱. فعالیت‌های متمم کری‌کولم برنامه‌ریزی نشده و ناکافی.
۱۲. «الگوی ارزیابی ذهنی/ الگوی ارزیابی سلیقهٔ شخصی»[۱].
۱۳. «تمرین تدریس» ناکافی و اجرای نادرست آن.
۱۴. مِکانیِزم‌های بازخورد وجود ندارد.
۱۵. اهداف تربیت معلم درک نشده است.
۱۶. تربیت معلم در سطح متوسطه دغدغهٔ تحصیلات عالی نیست.
۱۷. فقدان تعهد به «حرفه».
۱۸. فقدان درک شغلی.

۷ الف-٤ پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت تربیت معلم

در اینجا چند پیشنهاد برای بهبود وضعیت تربیت معلم ارائه‌شده است:

۱. تربیت معلم؛ مانند تحصیلات عالی و تعلیم و تربیت فنی، باید بر عهدهٔ دولت مرکزی باشد.

---

[۱] Subjective evaluation pattern– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۲. باید ازنظر کری‌کولم، مدت و زمان‌بندی برنامه، هماهنگی بین مؤسسات تربیت معلم تضمین و حفظ شود.
۳. توسعهٔ کری‌کولم به‌طور مداوم برای همگام شدن با روندهای فعلی.
۴. دولت باید به نیازهای مالی مؤسسات تربیت معلم رسیده‌گی کند.
۵. مربیان معلمان باید واجد شرایط، با تجربه و مسلط به زبان باشند.
۶. مربیان معلمان باید درزمینهٔ استفاده از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» کارآموزی ببینند.
۷. «خصوصی‌سازی» تربیت معلم باید تنظیم شود.
۸. مؤسسات با استانداردهای پایین باید اصلاح یا تعطیل شوند.
۹. شرایط عضویت باید سخت‌گیرانه‌تر شود.
۱۰. بازرسی منظم و دقیق توسط «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)» باید انجام شود.
۱۱. روند گزینش باید بهبود یابد و «مصاحبه‌ها»، «بحث‌های گروهی» به همراه «آزمون ورودی مشترک (CET)» و نمرات باید اعمال شوند.
۱۲. مدت‌زمان تربیت معلم باید به دو سال افزایش یابد.
۱۳. تأکید بیشتر باید بر «تمرین تدریس» صورت گیرد تا زمانی که تسلط با بازخورد مناسب به دست آید.
۱۴. دورهٔ کارآموزی باید زمان کافی (شش ماه) داشته باشد و «تدریس‌آموزان» باید در معرض عملکرد کامل مکتب قرار گیرند.
۱۵. ارزیابی در تربیت معلم باید عینی، قابل‌اعتماد و معتبر باشد.
۱۶. نسبت معلم- شاگرد در حالت ایدئال باید ۱ به ۸ باشد.
۱۷. انواع مختلفی از «فعالیت‌های متمم کری‌کولم» باید در کری‌کولم گنجانده شود.
۱۸. «توسعهٔ حرفه‌یی مربیان معلمان» به‌عنوان یک آیین مداوم مدنظر باشد.
۱۹. «کورس‌های یادآوری دانش» باید به‌طور مکرر برای مربیان معلمان برگزار شود.
۲۰. «تحقیق در تربیت معلم» باید تشویق شود.
۲۱. تعداد روزهای تدریس به ۲۳۰ روز در سال افزایش یابد.

۷ الف-۵ حفظ استانداردها در تربیت معلم

دو بازیگر کلیدی در تربیت معلم، «تدریس‌آموزان» و «مربیان معلمان» هستند. انتخاب هر دو برای تربیت معلم موفق که مسؤول تعلیم و تربیت میلیون‌ها نفر در سراسر کشور هستند، بسیار مهم است. این مسایل باید به‌تفصیل مورد بررسی قرار گیرند.

۷ الف-۵-۱ سیاست‌ها و طرز عمل‌های پذیرش تدریس‌آموزان

نمرهٔ قبولی در مقطع لیسانس ۵۰٪ و سپری نمودن «آزمون ورودی مشترک (CET)» است.

داوطلب باید حداقل دو مضمون مکتب را در مقطع لیسانس خوانده باشد.

جای تأسف است که معلم در حال تحصیل فقط ۵۰٪ دانش در مضمون تخصص خود داشته باشد. چگونه چنین داوطلبانی می‌توانند مفاهیمی را تدریس کنند که شاید خودشان آن‌ها را نخوانده یا نفهمیده‌اند؟ دانش محتوایی چنین معلمانی ضعیف خواهد ماند. افزودن «تسلط بر مضمون»[۱] در سطح «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» ایدئال است، به شرطی که مدت کورس «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» افزایش یابد. یک کورس چهارسالهٔ تلفیقی: «لیسانس تعلیم و تربیت با لیسانس علوم انسانی (B.A., B.Ed.)»، «لیسانس تعلیم و تربیت با لیسانس ساینس (B.Sc., B.Ed.)»، «لیسانس تعلیم و تربیت با لیسانس بازرگانی (B.Com., B.Ed.)»[۲] پس از دورهٔ متوسطه، راه درست برای انجام این کار است.

«آزمون ورودی مشترک (CET)»، واقعاً استعداد تدریس یا نگرش داوطلب نسبت به تدریس را نمی‌سنجد. مصاحبه، بحث‌های گروهی و انشانویسی می‌تواند به درک آماده‌گی داوطلب و همچنین نگرش و مهارت‌های ارتباطی او کمک کند.

۷ الف-۵-۲ استخدام مربیان معلمان

در آیین‌نامهٔ «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، شرایط لازم برای احراز مشاغل تدریسی به شرح زیر است:

(i) مدیر/رئیس (در مؤسسهٔ دارای چند پوهنځی):

أ. صلاحیت علمی و حرفه‌یی مطابق با شرایط مقرر برای سمت مدرس خواهد بود؛

---

[1] subject mastery

[2] Bachelor of Commerce (B.Com.)

ب. «دکترای تعلیم و تربیت (EdD)» و

ج. ده سال سابقهٔ تدریس که حداقل پنج سال آن سابقهٔ تدریس در یک مؤسسهٔ تعلیم و تربیت معلمان دورهٔ متوسطه باشد.

د. حداقل نمره‌یی که در «شاخص عملکرد تحصیلی (API)»[۱] تعیین شده است.

ه. «سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد (PBAS)»[۲] که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در این آیین‌نامه تدوین شده است، یک الزام اجباری خواهد بود.

(ii) معاون پروفیسر[۳]:

a) دروس پایه

i. درجهٔ ماستری در ساینس/علوم انسانی/ادبیات با ۵۰٪ نمره

ii. مدرک «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» با حداقل ۵۵٪ نمره یا معادل آن و

iii. هرگونه شرط دیگری که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در هنجارهای عمومی مقرر شده است، از جمله قبولی در «آزمون ملی احراز صلاحیت (NET)»[۴]، «آزمون احراز صلاحیت در سطح ایالت (SLET)»[۵] و «آزمون ایالتی احراز صلاحیت (SET)»[۶] مقرر در این آیین‌نامه، الزامی است.

iv. حداقل نمرهٔ مندرج در «شاخص عملکرد تحصیلی (API)» مبتنی بر «سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد (PBAS)» که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در این آیین‌نامه تدوین شده است،

---

[۱] Academic Performance Indicator (API)– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] Performance Based Appraisal System (PBAS) – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Assistant Professor

[۴] National Eligibility Test (NET)– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۵] State Level Eligibility Test (SLET)– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۶] State Eligibility Test (SET)– بعد از ژون ۲۰۰۲

یک الزام اجباری خواهد بود.

یا

i. مدرک «ماستری ارشد علوم تربیتی (MAEd)» با ۵۵٪ نمره یا معادل آن
ii. مدرک «لیسانس تعلیم و تربیت (.B.Ed)». با حداقل ۵۵٪ نمره و
iii. هرگونه شرط دیگری که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در هنجارهای عمومی مقرر شده است، از جمله قبولی در «آزمون ملی احراز صلاحیت (NET)»، «آزمون احراز صلاحیت در سطح ایالت (SLET)» و «آزمون ایالتی احراز صلاحیت تدریس (SET)» مقرر در این آیین‌نامه، الزامی است.
iv. حداقل نمرهٔ مندرج در «شاخص عملکرد تحصیلی (API)» مبتنی بر «سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد (PBAS)» که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در این آیین‌نامه تدوین شده است، یک الزام اجباری خواهد بود.

b) کورس‌های روش‌شناسی

(أ) مدرک ماستری در رشتهٔ مورد نظر با نمره ۵۰٪
(ب) مدرک «ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed)» با حداقل نمره ۵۵٪ یا معادل آن و
(ج) هرگونه شرط دیگری که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در هنجارهای عمومی مقرر شده است، از جمله قبولی در «آزمون ملی احراز صلاحیت (NET)»، «آزمون احراز صلاحیت در سطح ایالت (SLET)» و «آزمون ایالتی احراز صلاحیت (SET)» مقرر در این آیین‌نامه، الزامی است.
(د) حداقل نمرهٔ مندرج در «شاخص عملکرد تحصیلی (API)» مبتنی بر «سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد (PBAS)» که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در این آیین‌نامه تدوین شده است، یک الزام اجباری خواهد بود.

با کسب ۵۵٪ نمره در مقطع «ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed)» و ۵۰٪ در مقطع

ماستری یا ۵۵٪ در مقطع «ماستری ارشد علوم تربیتی (MAEd)» و کسب حدنصاب قبولی در «آزمون ملی احراز صلاحیت (NET)»، «آزمون ایالتی احراز صلاحیت (SET)»، مربیان معلم واجد شرایط درخواست برای ورود به کالج تعلیم و تربیت می‌شوند. پس‌ازآن مصاحبه انجام می‌شود. موفقیت در مصاحبه اساس انتصاب را تشکیل می‌دهد. برخی از مؤسسات، مربیان معلم را بدون مدرک «آزمون ملی احراز صلاحیت (NET)»، «آزمون ایالتی احراز صلاحیت (SET)» منصوب نموده در نتیجه، حقوق کمتری پرداخت می‌کنند.

شرایط لازم برای کورس ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed):

(i) استاد / رئیس[۱]

i. مدرک ماستری در رشته‌های ادبیات، علوم انسانی، ساینس، بازرگانی و «ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed)»، هر کدام با حداقل ۵۵٪ نمره یا معادل آن، یا «ماستری ارشد علوم تربیتی (MAEd)» و «لیسانس تعلیم و تربیت (.B.Ed)»، هر کدام با حداقل ۵۵٪ نمره.

ii. مدرک «دکتری (.Ph.D)» در تعلیم و تربیت.

iii. حداقل ۵ سال سابقهٔ تدریس در پوهنځی تعلیم و تربیت پوهنتون یا کالج تعلیم و تربیت که حداقل ۳ سال آن در سطح «ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed)» بوده و آثار منتشرشده در حوزهٔ تخصصی خود داشته باشد.

iv. حداقل نمرهٔ مندرج در «شاخص عملکرد تحصیلی (API)» مبتنی بر «سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد (PBAS)» که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در این آیین‌نامه تدوین شده است، یک الزام اجباری خواهد بود.

(ii) Associate Professor[۲]:

i. مدرک ماستری در رشته‌های ادبیات، علوم انسانی، ساینس، بازرگانی و «ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed)»، هر کدام با حداقل ۵۵٪ نمره یا معادل

---

[۱] Professor / Head– رتبهٔ علمی پوهاند در سیستم رتب علمی تحصیلات عالی افغانستان و

[۲] Associate Professor– رتبهٔ علمی پوهنوال در سیستم رتب علمی تحصیلات عالی افغانستان.

آن، یا «ماستری ارشد علوم تربیتی (MAEd)» و «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)»، هر کدام با حداقل ۵۵٪ نمره.

ii. مدرک «دکترای تعلیم و تربیت (EdD)».

iii. حداقل ۵ سال سابقهٔ تدریس در پوهنځی تعلیم و تربیت پوهنتون یا کالج تعلیم و تربیت که حداقل ۳ سال آن در سطح «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» بوده و آثار منتشرشده در حوزهٔ تخصصی خود داشته باشد.

iv. حداقل نمرهٔ مندرج در «شاخص عملکرد تحصیلی (API)» مبتنی بر «سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد (PBAS)» که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در این آیین‌نامه تدوین شده است، یک الزام اجباری خواهد بود.

(iii معاون استاد[۱]:

i. مدرک ماستری در رشته‌های ادبیات، علوم انسانی، ساینس، بازرگانی و «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)»، هر کدام با حداقل ۵۵٪ نمره یا معادل آن، یا «ماستری ارشد علوم تربیتی (MAEd)» و «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)»، هر کدام با حداقل ۵۵٪ نمره.

ii. هرگونه شرط دیگری که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در هنجارهای عمومی مقرر شده است، از جمله قبولی در «آزمون ملی احراز صلاحیت (NET)»، «آزمون احراز صلاحیت در سطح ایالت (SLET)» و «آزمون ایالتی احراز صلاحیت (SET)» مقرر در این آیین‌نامه، الزامی است.

iii. حداقل نمرهٔ مندرج در «شاخص عملکرد تحصیلی (API)» مبتنی بر «سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد (PBAS)» که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در این آیین‌نامه تدوین شده است، یک الزام اجباری خواهد بود.

بار دیگر، با کسب ۵۵٪ نمره در مقطع «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» و ۵۰٪ در

---

[۱] Assistant Professor: – رتبهٔ علمی پوهندوی در سیستم رتب علمی تحصیلات عالی افغانستان.

مقطع ماستری یا ۵۵٪ در مقطع «ماستری ارشد علوم تربیتی (MAEd)» و «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» و قبولی در «آزمون ملی احراز صلاحیت (NET)»، «آزمون ایالتی احراز صلاحیت (SET)»، مربیان معلم واجد شرایط درخواست در دپارتمنت تعلیم و تربیت پوهنتون می‌شوند. پس‌ازآن مصاحبه انجام می‌شود. موفقیت در مصاحبه اساس انتصاب را تشکیل می‌دهد.

مشکلات و مسایل زیادی پیش روی سیستم تربیت معلم وجود دارد. نگاهی عمیق به آن‌ها و تفکر جدی برای آزمایش راه‌حل‌های پیشنهادی می‌تواند به ایجاد تغییر در سیستم کمک کند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. یک طرز عمل دقیق برای انتخاب محصلان برای برنامهٔ «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» پیشنهاد دهید.

۲. صلاحیت‌های مناسب برای مربیان معلم در سطوح «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» و «ماستری تعلیم و تربیت (M.Ed.)» را پیشنهاد دهید. چگونه می‌توان سیستم استخدام مربیان معلم را سخت‌گیرانه‌تر کرد؟

۷ الف-٦ شرایط استخدام مربیان تربیت معلم

انتظارات در مورد نقش معلمان در تعلیم و تربیت کودکان بسیار بالاست. این به‌نوبهٔ خود انتظارات بالایی را از سیستم تربیت معلم ایجاد می‌کند. مربیان معلمی که در مکتب‌های خصوصی یا مؤسسات خصوصی که کمک دولتی دریافت نمی‌نمایند مشغول به کار هستند، اغلب در مقایسه با مکتب‌های که کمک دولتی دریافت می‌نمایند، با معایب متعددی روبرو هستند. موارد سوءاستفاده توسط اداره ازنظر حقوق پایین، عدم دریافت حقوق، ساعات کاری طولانی و عدم امنیت شغلی فراوان است. دولت تلاش‌هایی را برای تنظیم عملکرد مؤسسات خصوصی انجام داده است. بااین‌حال، صرف وجود قوانین، تضمین کافی در برابر سوءاستفاده از معلمان و باید به طرز عمل‌های انتخاب، دورهٔ آزمایشی، ارتقاء، امنیت شغلی، حقوق و دستمزد، مرخصی‌ها و توسعهٔ حرفه‌یی مربیان معلم توجه شود.

۷ الف-٦-۱ شرایط و ضوابط استخدام

طبق مصوبهٔ «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، ضوابط و استانداردهای برنامهٔ «ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed)» که منجر به اخذ مدرک «ماستری تعلیم و تربیت (.M.Ed)» می‌شود و شرایط و ضوابط استخدام مربیان معلم عبارت‌اند از:

أ. گماشتن به کار، بر اساس توصیه‌های کمیتهٔ انتخاب که مطابق باسیاست‌های «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» و پوهنتون مربوط تشکیل‌شده است، انجام می‌شود.

ب. همه گماشتن‌ها باید به‌صورت تمام‌وقت با شرایط ثابت (دائمی) باشند.

ج. گماشتن نیروی پشتیبان، طبق ضوابط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» و پوهنتون مربوطه انجام می‌شود.

د. به کارکنان پوهنتون و سایر کارکنان موسسه (از جمله کارکنان پاره‌وقت) حقوق و دستمزدی در مقیاس حقوقی که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» و پوهنتون مربوطه تعیین می‌کند، هرازگاهی از طریق چک در وجه ذینفع یا طبق دستورالعمل به‌حساب بانکی کارمند واریز می‌شود.

ه. مدیریت موسسه وظایف قانونی مربوط به بازنشسته‌گی، پاداش، صندوق احتیاط و غیره را برای کارکنان خود انجام خواهد داد.

و. سن بازنشسته‌گی کارکنان توسط سیاست دولت مربوطه تعیین می‌شود.

ز. استثناء برای «کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)»، «قبیله‌های برنامه‌ریزی‌شده (STs)» و سایر طبقات عقب‌مانده طبق قوانین دولت مرکزی و دولت ایالتی خواهد بود.

موارد زیر که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» تصریح‌شده است باید رعایت شود تا شفافیت در سیستم تعلیم و تربیت و شرایط استخدام مربیان معلم ایجاد گردد:

روش انتخاب: روش کلی انتخاب باید شفاف، عینی و معتبر باشد. روش تجزیه‌وتحلیل «شایسته‌گی‌ها» و مدارک متقاضیان باید بر اساس وزن دهی به عملکرد داوطلب در ابعاد مختلف و عملکرد او در یک سیستم امتیازدهی، بر اساس «شاخص عملکرد تحصیلی (API)» ارائه‌شده توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» باشد.

به‌منظور اعتباربخشی بیشتر به سیستم، پوهنتون‌ها می‌توانند توانایی تدریس و یا استعداد تحقیق را از طریق سمینار یا لکچر در صنف درس یا بحث در مورد ظرفیت استفاده از جدیدترین تکنولوژی‌ها در تدریس و تحقیق در مرحلهٔ مصاحبه ارزیابی کنند.

این دستورالعمل‌ها را می‌توان هم برای استخدام مستقیم و هم برای ارتقاء شغلی تحت «طرح ارتقای شغلی (CAS)»[۱] در هرکجا که «کمیته‌های انتخاب» در این آیین‌نامه تجویز کرده باشند، دنبال کرد.

بر اساس این طرح، حضور ناظر «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در «کمیتهٔ انتخاب» برای ارتقاء به Associate Professor و استاد تحت «طرح ارتقای شغلی (CAS)» الزامی است.

در تمام کمیته‌های انتخاب استخدام مستقیم معلمان و سایر اعضای هیئت‌علمی در پوهنتون‌ها و کالج‌ها، یک عضو هیئت‌علمی به نماینده‌گی از کمیسیون‌های «کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)»، «قبیله‌های برنامه‌ریزی‌شده (STs)»، سایر طبقات عقب‌مانده اقلیت‌ها، زنان و افراد دارای معلولیت باید حضورداشته باشد تا عدالت رعایت شود.

مقیاس‌های پرداخت، سمت‌ها و ارتقاء: طبق قانون «طرح ارتقای شغلی (CAS)» برای Assistant professors، Associate Professors و استادان فعلی و تازه منصوب‌شده.

افزایش حقوق: هر افزایش سالانه معادل ۳٪ از مجموع کل حقوق در گروه حقوقی مربوطه و «حقوق رتبهٔ علمی (AGP)»[۲] مربوط به آن مرحله در گروه حقوقی خواهد بود.

کمک‌هزینه‌ها: کمک‌هزینه‌هایی؛ مانند سفر خرج، کمک‌هزینهٔ جبرانی ویژه، کمک‌هزینهٔ تحصیل فرزندان، کمک‌هزینهٔ حمل‌ونقل، کمک‌هزینهٔ اجارهٔ خانه، کمک‌هزینهٔ نماینده‌گی، کمک‌هزینهٔ سفر، کمک‌هزینهٔ گرانی، کمک‌هزینهٔ جبرانی ویژهٔ منطقه و غیره، طبق قانون برای معلمان باید پرداخت شود.

---

[۱] Career Advancement Scheme (CAS) – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Academic Grade Pay (AGP)

مرخصی وظیفه[۱]، مرخصی تحصیلی[۲]، مرخصی فرصت مطالعاتی[۳]:

i. **مرخصی وظیفه** حداکثر ۳۰ روز در یک سال تحصیلی می‌تواند برای موارد زیر اعطا شود:

(أ) شرکت در کنفرانس‌ها، سیمپوزیم‌ها و سمینارها از طرف پوهنتون یا با اجازهٔ پوهنتون؛

(ب) ارائهٔ لکچر در مؤسسات و پوهنتون‌ها به دعوت چنین مؤسسات یا پوهنتون‌ها؛

(ج) کار در یک پوهنتون دیگر هندی یا خارجی، هر آژانس، مؤسسه یا سازمان دیگری، در صورت تعیین توسط پوهنتون؛

(د) شرکت در یک هیئت نماینده‌گی یا کار در کمیته‌یی که توسط دولت هند، دولت ایالتی، «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، یک پوهنتون خواهر یا هر نهاد پوهنتونی دیگر تعیین‌شده است و

(ه) برای انجام هرگونه وظیفهٔ دیگر برای پوهنتون. این مرخصی می‌تواند با حقوق کامل اعطا شود، مشروط بر اینکه معلم علاوه بر مبلغ موردنیاز برای هزینه‌های عادی، کمک‌هزینهٔ تحصیلی یا حق‌الوکاله یا هرگونه کمک مالی دیگری دریافت نکند.

ii. «**مرخصی تحصیلی**» می‌تواند پس از حداقل ۳ سال خدمت مستمر، برای دنبال کردن یک‌رشتهٔ تحصیلی یا تحقیقاتی خاص که مستقیماً باکار او در پوهنتون مرتبط است یا برای مطالعهٔ ویژه در مورد جنبه‌های مختلف سازمان‌دهی و روش‌های تعلیمی و تربیتی پوهنتون، اعطا شود. در خصوص اعطای «مرخصی تحصیل» با حقوق برای اخذ مدرک «دکترا (Ph.D.)» در رشتهٔ مربوطه در حین خدمت، تعداد سال‌های لازم پس از ورود حداقل دو سال یا سال‌های آزمایشی تعیین شده در اساسنامهٔ پوهنتون مربوطه خواهد بود، با در نظر گرفتن وجود موقعیت‌های شغلی خالی برای معلمان و سایر کادرها در پوهنځی‌ها و پوهنتون‌ها، به‌طوری‌که معلم و سایر کادرهایی که بدون مدرک «دکترا (Ph.D.)» یا بالاتر وارد خدمت می‌شوند، تشویق شوند که این مدارک را در رشته‌های مربوطه در اسرع

---

[۱] Duty leave – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Study leave

[۳] Sabbatical leave – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

وقت و نه در مراحل بعدی شغلی کسب کنند.

iii. «**مرخصی فرصت مطالعاتی**» به اساتید دائمی و تمام‌وقت پوهنتون که هفت سال خدمت خود را به‌عنوان خوانده، Associate Professor یا استاد به پایان رسانده‌اند، اعطا می‌شود تا صرفاً با هدف افزایش مهارت و سودمندی خود برای پوهنتون و سیستم تحصیلات عالی، به مطالعه یا تحقیق یا سایر فعالیت‌های پوهنتونی بپردازند. مدت مرخصی نباید بیش از یک سال در هر نوبت و دو سال در کل دوران خدمت یک معلم باشد. معلمی که از «مرخصی تحصیلی» استفاده کرده است، حق استفاده از «مرخصی فرصت مطالعاتی» را نخواهد داشت. به یک معلم در طول مدت «مرخصی فرصت مطالعاتی»، حقوق و مزایای کامل به همراه افزایش حقوق در تاریخ سررسید پرداخت می‌شود. مدت مرخصی همچنین به عنوان خدمت برای اهداف صندوق بازنشسته‌گی/کمک هزینهٔ بازنشسته‌گی محاسبه می‌شود، مشروط بر اینکه معلم پس از انقضای مرخصی خود به پوهنتون بازگردد.

کمک‌هزینهٔ ارتقای پژوهش: «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» یا سازمان تأمین مالی مربوطه (دولت مرکزی/ایالتی) یک کمک‌هزینهٔ اولیه به مبلغ ۳/۰ لک روپیه در رشته‌های علوم اجتماعی، علوم انسانی و زبان‌ها و ۶/۰ لک روپیه برای رشته‌های ساینس و تکنولوژی به معلمان و سایر کارکنان پوهنتونی غیر حرفه‌یی از طریق پوهنتون‌های مربوطه ارائه می‌دهد تا بلافاصله پس از انتصاب، به تحقیق بپردازند که این امر باید به منصوبان جدید در ایجاد پیشنهادها/ کمک‌های پژوهشی با حمایت مالی عمده برای دپارتمنت‌ها/ مکتب‌ها و پوهنتون‌های مربوطه تسهیل کند.

مشوق‌ها برای دکترا/ماستری و سایر مدارک بالاتر: پنج افزایش حقوق بدون احتساب مالیات در بدو استخدام به‌عنوان Assistant Professor برای افرادی که دارای مدرک «دکترا (Ph.D.)» در رشتهٔ مرتبط هستند و پوهنتون پس از طی مراحل پذیرش، ثبت‌نام، گذراندن کورس و ارزیابی خارجی طبق دستورالعمل «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، آن‌ها را اعطا کرده است، قابل‌قبول است. دارنده‌گان مدرک «ماستر فلسفه (M.Phil)» در زمان استخدام به‌عنوان Assistant Professor، حق دریافت دو افزایش حقوق بدون احتساب مالیات را دارند. معلمانی که «دکترای (Ph.D.)» خود را در حین خدمت به پایان می‌رسانند، درصورتی‌که در رشتهٔ مرتبط با شغل باشد و توسط پوهنتون مطابق با

پروسهٔ تعیین‌شده توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» برای ثبت‌نام، کار کورس و ارزیابی و غیره اعطا شده باشد، مشمول ۳ امتیاز بدون احتساب مالیات خواهد بود. معلمانی که مدرک «ماستری فلسفه (M.Phil)» یا مدرک ماستری در یک کورس حرفه‌یی که توسط نهاد یا شورای قانونی مربوطه به رسمیت شناخته‌شده است را در حین خدمت دریافت می‌کنند، مشمول یک امتیاز اضافی خواهند بود.

دولت تلاش‌هایی برای تنظیم عملکرد مؤسسات خصوصی انجام داده است. بااین‌حال، صرف وجود قوانین، تضمین کافی در برابر سوءاستفاده از معلمان نیست؛ بنابراین، طرز عمل‌های انتخاب، دورهٔ آزمایشی، ارتقاء، امنیت شغلی، حقوق و مزایا، مرخصی‌ها و «توسعهٔ حرفه‌یی (PD) مربیان معلم» باید مورد توجه قرار گیرد. «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» در همهٔ این جنبه‌ها تصریح کرده است. مهم است که این موارد با روح و عمل رعایت شده و منجر به رضایت هیئت‌علمی شوند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. تحت چه شرایطی می‌توان از «مرخصی تحصی» استفاده کرد؟
۲. مشوق‌های داده‌شده به معلمان برای تلاش در جهت «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» آن‌ها را تجزیه‌وتحلیل کنید؟

۷ الف-۷مدیریت کیفیت تربیت معلم

به گفتهٔ جان دی. تیمر[1] «کیفیت یک حالت ذهنی است... تلاش بی‌وقفه برای «تعالی»، هرگز راضی نبودن از کاری که انجام می‌دهید، نحوهٔ انجام آن و سرعت انجام آن. همیشه جایی برای بهبود وجود دارد. همه‌چیز همیشه می‌تواند بهتر انجام شود. کیفیت باید بخشی از روح ما باشد.» «کیفیت» توسط افراد مختلف به‌طور متفاوت درک می‌شود. «کیفیت» چیزی نیست که توسط دیگران اعطا شود؛ بلکه درنتیجهٔ تلاش‌های بی‌وقفه به دست می‌آید و حفظ می‌شود. «کیفیت» یک محصول ممکن است برای یکی خوب باشد؛ اما برای دیگری خوب نباشد زیرا هدف را برآورده نمی‌کند.

[1] Jan D. Timmer

۷ الف-۷-۱ مفهوم کیفیت

«کیفیت» به ویژه‌گی اساسی و ضروری، عنصر یا مشخصهٔ متمایزکنندهٔ یک محصول، خدمت، سازمان یا نهاد اشاره دارد. مصرف کننده‌گان هنگام تصمیم‌گیری در مورد خرید یا عدم خرید محصولات یا خدمات خاص، به این عناصر توجه می‌کنند.

به گفتهٔ بنیس[1] (۱۹۹۳) «کیفیت اغلب اصلاً اندازه‌گیری نمی‌شود؛ بلکه به‌طور شهودی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. پاسخ فرد به «کیفیت»، یک احساس است، برداشتی که ارتباط نزدیکی باتجربهٔ ما از معنا، زیبایی و ارزش‌ها در زنده‌گی‌مان دارد.»

«کیفیت» توسط چندین متخصص مدیریت تعریف‌شده است. معنی فرهنگ لغتی «کیفیت»، «درجهٔ تعالی»[2] است. جوران[3] می‌گوید: «کیفیت»، «مناسب بودن برای هدف» است، یعنی چیزی که نیاز فرد را برآورده کند، «کیفیت» خوبی دارد. دمینگ[4] معتقد است که «کیفیت یک مفهوم مثبت است. محصول یا خدماتی که به کسی کمک می‌کند و از بازارهای پایدار خوبی برخوردار است، کیفیت خوبی دارد.» به گفته کرازبی[5]، اگر یک محصول یا خدمات با الزامات مطابقت داشته باشد، گفته می‌شود که «کیفیت» خوبی دارد. سیمور[6] معتقد است که «کیفیت، بهبود مستمر است».

«کیفیت» و «تعالی» اغلب به‌صورت مترادف استفاده می‌شوند. به یک معنا، وقتی تجربه می‌شوند، عکس‌العمل یکسانی را برمی‌انگیزند. گاردنر[7] (۱۹۶۱) که کتابی مهم در مورد «تعالی» نوشته است، این نکته را مطرح می‌کند که انواع مختلفی از «تعالی» وجود دارد – تحصیلی، حرفه‌یی، هنری، ورزشی و غیره. نوعی از «تعالی» از طریق تعلیم و تربیت پرورش می‌یابد، برخی نه؛ نوعی از «تعالی» منجر به موفقیت دنیوی می‌شود، برخی نه؛ نوعی از «تعالی» شامل شدن است درحالی‌که برخی شامل بودن است، «تعالی» شامل مقایسه است، چه با دیگران و چه با خود؛ «تعالی» نشان‌دهندهٔ عمل است (خودبه‌خود اتفاق نمی‌افتد) و مستلزم اعمال ارادهٔ انسان است. این امر عبارات متداول «جستجوی تعالی و تلاش برای

---

[1] Bennis
[2] the degree of excellence
[3] Juran
[4] Deming
[5] Crosby
[6] Seymour
[7] Gardener

کیفیت» را توضیح می‌دهد. «کیفیت» پایین می‌تواند وجود داشته باشد؛ اما «تعالی» پایین نه.

در سال‌های اخیر، برخی از مضامین از جمله فرهنگ «کیفیت»، اهمیت مدیریت دانش و نقش رهبری در ترویج و دستیابی به «کیفیت» بالا، اهمیت بیشتری یافته‌اند. رشته‌هایی؛ مانند تفکر سیستمی، رویکردهای جامع‌تری را به «کیفیت» ارائه می‌دهند، به‌طوری‌که افراد، پروسه و محصولات به‌جای عوامل مستقل در مدیریت «کیفیت»، با هم به‌صورت کل در نظر گرفته می‌شوند. تأثیر تفکر کیفی به کاربردهای غیر سنتی؛ مانند تولید، بخش‌های خدماتی؛ مانند مهمان‌نوازی، حمل‌ونقل و حتی تعلیم و تربیت نیز گسترش‌یافته است.

مشتریان تشخیص می‌دهند که «کیفیت» یک ویژه‌گی مهم در محصولات و خدمات است. تأمین‌کننده‌گان می‌دانند که «کیفیت» می‌تواند وجه تمایز مهمی بین پیشنهادهای خودشان و پیشنهادهای رقبا باشد. با اعمال این موضوع در حوزۀ تعلیم و تربیت، مشتریان تعلیم و تربیت، شاگردان، والدین و کارفرمایان آینده، اهمیت شاگردان با «کیفیت»، یعنی محصولات سیستم را تشخیص می‌دهند. از این نظر، مؤسسات تعلیمی و تربیتی مختلف باید بهترین کورس‌ها و تعلیم و تربیت‌ها را ارائه دهند تا خواسته‌های شاگردان و کارفرمایان آینده را برآورده کنند و سعی کنند فرصت‌های بهتری نسبت به سایر مؤسسات رقیب ارائه دهند. از این بحث می‌توان ویژه‌گی‌های خاصی از «کیفیت» را شناسایی کرد.

۷ الف-۷-۲ ویژه‌گی‌های کیفیت

- «**کیفیت**» **موضوع ادراک است، نه منطق.** این ادراکی است که در خارج از محصول، خدمات یا سازمان قرار دارد. پیتر دراکر[1] (۱۹۹۰) می‌گوید: «نتایج یک سازمان همیشه در خارج از سازمان است. در داخل، فقط هزینه‌ها وجود دارد. نتیجۀ یک کسب‌وکار، یک مشتری راضی است، نتیجۀ یک بیمارستان، یک بیمار شفا یافته است و نتیجۀ یک موسسۀ تعلیمی و تربیتی، محصلی است که چیزی ارزشمند دارد که می‌تواند ده سال بعد از آن استفاده کند.» بنابراین، «کیفیت» توسط مصرف‌کننده درک می‌شود.
- «**کیفیت**» **نسبی است و مطلق نیست:** این‌یک موضوع درجه‌یی است. ازلحاظ نظریه، هیچ محدودیت حداکثر یا حداقلی وجود ندارد. بهبود «کیفیت»؛

[1] Peter Drucker (1990)

مانند دستیابی به «تعالی»، سفری بدون مقصد است. هیچ‌چیز وجود ندارد که به‌نوعی نتواند کمی بهتر باشد.

- «**کیفیت» ذهنی است:** معیارهای قضاوت در مورد «کیفیت» می‌تواند بر اساس تجربه، ارزش‌ها و فرهنگ، از فردی به فرد دیگر متفاوت باشد.
- «**کیفیت» یک ایدهٔ زمینه‌یی است:** شاخص‌های «کیفیت» مختص یک موسسه هستند. نرخ بالای اشتغال فارغ‌التحصیلان، شاخص معتبری برای «کیفیت» برنامه‌های تعلیمی و تربیتی فنی و حرفه‌یی است؛ اما برای تعلیم و تربیت علوم انسانی و ادبیات صدق نمی‌کند. هر موسسه‌یی «مأموریتی» دارد، درک روشنی از چیستی، چرایی وجود و تعهد اصلی آن؛ همه کارکردها و فعالیت‌ها توسط این «مأموریت» شکل می‌گیرند. ارزشیابی عملکرد و «کیفیت» فقط بر اساس «مأموریت» و اهداف کلی معتبر هستند.
- «**کیفیت» را می‌توان به‌صورت استنباطی اندازه‌گیری کرد:** مانند هوش، انگیزه، نگرش و سایر نتایج تعلیمی و تربیتی، شاخص‌های «کیفیت» تعیین می‌شوند که به‌عنوان مبنای اندازه‌گیری عمل می‌کنند.
- «**کیفیت» قابل‌دستیابی است:** «کیفیت» چیزی نیست که توسط دیگران اعطا شود؛ بلکه درنتیجهٔ تلاش بی‌وقفه به دست می‌آید و حفظ می‌شود (ساپره، ۱۹۹۹)[1]
- «**کیفیت» برای سیستم و اجزای آن قابل‌اجرا است:** «کیفیت» برای هر جزء یک سیستم، یعنی «ورودی»، «پروسه» و «خروجی»، اعمال می‌شود.

۷ الف-۷-۳ اصول کیفیت

مدیریت «کیفیت» تعدادی از اصول مدیریتی را اتخاذ می‌کند که مدیریت ارشد می‌تواند از آن‌ها برای هدایت سازمان‌های خود به سمت عملکرد بهبودیافته استفاده کند. این اصول عبارت‌اند از:

- تمرکز بر مشتری

---

[1] Sapre 1999

- رهبری
- مشارکت افراد
- رویکرد پروسه‌یی
- رویکرد سیستمی به مدیریت
- بهبود مستمر
- رویکرد واقع‌بینانه به تصمیم‌گیری
- روابط سودمند متقابل با تأمین‌کننده‌گان

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) «کیفیت» را تعریف کنید. ویژه‌گی‌های «کیفیت» را توضیح دهید.
۲) اصل «کیفیت» را در تعلیم و تربیت به کار ببرید.

۷ الف-۷-٤ کیفیت در تعلیم و تربیت

«کیفیت» در قرن بیست و یکم و در بستر واقعیت‌های اجتماعی جدید، به عنصر تعیین‌کنندهٔ تعلیم و تربیت تبدیل‌شده است. انقلاب ارتباطات و اطلاعات، دانش اقتصاد و «جهانی‌شدن»، تأثیر زیادی بر «جامعه بعدی» دارند. چگونه‌گی ارائهٔ تعلیم و تربیت با «کیفیت» به تعداد زیادی از افراد با هزینه‌های مقرون‌به‌صرفه، دغدغهٔ اصلی کشورهای درحال‌توسعه است.

«کیفیت»، تعلیم و تربیت را به همان اندازه که به اجتماع ضروری می‌سازد، برای افراد نیز ضروری می‌سازد. از این نظر، «کیفیت» به عنصر تعیین‌کنندهٔ تعلیم و تربیت تبدیل می‌شود. در این زمینه، «کیفیت» و «تعالی» باید چشم‌انداز هر مؤسسهٔ تحصیلات عالی از جمله تربیت معلم باشد. دستیابی به «کیفیت» و «تعالی»، چالش بزرگی است که همه مؤسسات تحصیلات عالی با آن مواجه هستند.

۷ الف-۷-٥ مدیریت کیفیت در تربیت معلم

در حوزهٔ تربیت معلم، «کیفیت» به مجموع ویژه‌گی‌ها و خصوصیات تدریس‌آموز که درنتیجهٔ برنامهٔ تربیت معلم کسب می‌شود، اشاره دارد. اگر انتظارات مکتب‌ها، شاگردان، والدین و جامعه برآورده شود، نشان می‌دهد که نوع مناسبی از معلمان توسط مؤسسات تربیت معلم،

تربیت‌شده‌اند و اگر معلمان به پیشرفت خود ادامه دهند، ارزش افزوده‌یی در تعلیم و تربیت وجود خواهد داشت (فیگنباوم، ۱۹۵۱)[1]. چنین معلمانی به برآورده کردن نیازهای جامعه ادامه خواهند داد. تناسب نتایج تعلیمی و تربیتی و تجربه برای استفاده وجود دارد (جوران و گرینا ۱۹۸۸)[2]. در یک مؤسسهٔ تربیت معلم با «کیفیت»، اجتناب از نقص در پروسهٔ تعلیم و تربیت معلمان وجود خواهد داشت (کرازبی ۱۹۷۹).

در هر مؤسسهٔ تعلیمی و تربیتی سه جنبه وجود دارد که باید مدیریت شوند: تحصیلی، اداری و مالی. علاوه بر این، منابع انسانی و فیزیکی نیز وجود دارند که باید در سطح بهینهٔ خود مدیریت شوند. به‌عبارت‌دیگر، مدیریت «ورودی»، «پروسه» و «محصول» از دغدغه‌های اصلی سیستم تربیت معلم است. اگر هر جزء از «کیفیت» خوبی برخوردار باشد، محصول نهایی یعنی معلم به‌عنوان برآورده‌کنندهٔ نیازهای مصرف کننده‌گان تلقی می‌شود.

«کیفیت» در تربیت معلم را می‌توان با میزان «تحصیلات» محصولات موسسه، یعنی «تدریس‌آموزان»، نشان داد. معلمان با «کیفیت» با «تحصیلاتی» که از طریق تعلیم و تربیت و کارآموزی به دست آورده‌اند، مشخص می‌شوند. معلمان از اطلاعات و دانش خوبی در مورد حقایق، ارقام و مفاهیم موضوعات خود برخوردارند. آن‌ها بافرهنگ (فرهیخته) هستند و دارای شخصیتی یکپارچه، گرم، همدل و اخلاقی هستند. یک سطح بالاتر از بافرهنگ بودن، «رهایی یا رستگاری»[3] است که در آن؛ معلمان افرادی هستند که از مرزهای مصنوعی شناخته‌شدهٔ دین، طبقه، عقیده، جنسیت، تعلق زبانی و جغرافیایی، آداب‌ورسوم اجتماعی، سنت‌ها و اشکال فرهنگی فراتر می‌روند و با شاگردان خود منصفانه رفتار می‌کنند. در نهایت، معلمان باید به بهترین استعداد نهانی موجود در خود دست یابند. بااین‌حال، اگر به‌طورکلی به سؤالات زیر توسط مؤسسات تعلیمی و تربیتی پاسخ داده شود، آن‌ها قادر به دستیابی به «کیفیت» خواهند بود.

۱. به چه نتایج کلیدی دست‌یافته‌اند؟
۲. چقدر نیازهای ذینفعان خود را برآورده می‌کنند؟
۳. ارائهٔ پروسهٔ تعلیمی و تربیتی چقدر خوب است؟
۴. مدیریت چقدر خوب است؟

---

[1] Feigenbaum, 1951
[2] Juran and Gryna 1988
[3] emancipation

۵. رهبری چقدر خوب است؟
۶. ظرفیت برای پیشرفت چقدر است؟

شاخص‌های کیفیت برای تربیت معلم

- طراحی و برنامه‌ریزی کری‌کولم
- ارزیابی و اجرای کری‌کولم
- تحقیق، توسعه و ترویج
- زیرساخت‌ها و منابع یادگیری
- پشتیبانی و پیشرفت شاگردان
- سازمان و مدیریت

«کیفیت» به‌ویژه‌گی اساسی و ضروری، عنصر یا مشخصهٔ متمایز یک محصول یا خدمات، سازمان یا نهاد اشاره دارد. «کیفیت» امری ادراکی، نسبی، ذهنی و قابل‌دستیابی بوده، به‌صورت استنباطی اندازه‌گیری می‌شود و برای سیستم و اجزای آن قابل‌اعمال است. ارائهٔ تعلیم و تربیت با «کیفیت» به تعداد زیاد فراگیران با هزینه‌های مقرون‌به‌صرفه، دغدغهٔ اصلی کشورهای درحال‌توسعه است. اگر انتظارات مکتب‌ها، شاگردان، والدین و جامعه برآورده شود، نشان می‌دهد که نوع مناسبی از معلمان توسط مؤسسات تربیت معلم برای ارائهٔ تعلیم و تربیت با «کیفیت» آماده‌شده‌اند. سه جنبه‌یی که باید مدیریت شوند عبارت‌اند از: علمی، اداری و مالی و همچنین منابع انسانی و فیزیکی. به‌عبارت‌دیگر، مدیریت «ورودی»، «پروسه»، «محصول» از دغدغه‌های اصلی سیستم تربیت معلم است.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. برخی از جنبه‌های موسسهٔ خود را که نیاز به بهبود دارند، شناسایی کنید. اصول مدیریت «کیفیت» را برای بهبود آن جنبه‌ها به کار ببرید.
۲. شاخص‌های «کیفیت» برای تربیت معلم را شرح دهید.
۳. شاخص‌های یک معلم با «کیفیت» چیست؟

۷ الف-۸ خلاصه و جمع‌بندی

در این فصل، برخی از مسایل و مشکلات تربیت معلم را مورد بحث قرار دادیم.

همچنین در مورد چگونه‌گی بهبود این شرایط بحث کردیم. حفظ استانداردهای تربیت معلم با پیروی از طرز عمل‌های صحیح پذیرش و استخدام صحیح مربیان معلم امکان‌پذیر است. ما می‌توانیم با پیروی از شاخص‌های «کیفیت» ارائه‌شده توسط «شورای ملی ارزشیابی و اعتباربخشی (NAAC)»، «کیفیت» تربیت معلم را مدیریت و حفظ کنیم.

منابع

1. Norms and Standards for Bachelor of Education and Master of Education UGC/NCTE website. Accessed in 2008.
2. University Grants Commission (1990) Towards New Educational Management New Delhi UGC.
3. NCTE Website and UGC Website
4. Paul H. Selden (December 1998). "Sales Process Engineering: An Emerging Quality Application". Quality Progress: 59–63.
5. Mukhopadhaya M. (2007) Quality Management of Schools, New Delhi, NIEPA
6. Menon Mohan, K. Rama, T. K. S. Lakshmi and Vasant D. Bhat (Edrs) (2007) Quality Indicators for Teacher Education, Bangalore, National Assessment and Accreditation Council (NAAC), India and the Commonwealth of Learning (COL), Canada.
7. Thareja P (2008), "Total Quality Organization Thru‘ People, Each one is Capable", FOUNDRY, Vol. XX, No. 4, July/Aug 2008
8. http://unstats.un.org/unsd/dnss/QAF_comments/Object%20Oriented%20Quality%20Management.pdf. http://ssrn.com/abstract=1488690
9. Web: http://www.naacindia.org and http://www.col.org.

۷ ب

خصوصی‌سازی، جهانی‌شدن و خودمختاری در تربیت معلم

ساختار فصل:

۷ ب- اهداف عینی

۷ ب-۱ مقدمه

۷ ب-۲ «خصوصی‌سازی»

۷ ب-۲-۱ مفهوم «خصوصی‌سازی»

۷ ب-۲-۲ تعلیم و تربیت و «خصوصی‌سازی»

۷ ب-۲-۳ نیاز به «خصوصی‌سازی»

۷ ب-۲-۴ مزایای «خصوصی‌سازی»

۷ ب-۲-۵ ترس‌های «خصوصی‌سازی»

۷ ب-۳ «جهانی‌شدن»

۷ ب-۳-۱ مفهوم «جهانی‌شدن»

۷ ب-۳-۲ ویژه‌گی‌های «جهانی‌شدن»

۷ ب-۳-۳ تعلیم و تربیت جهانی

۷ ب-۳-۴ «حرفه‌یی سازی» معلم و تربیت معلم برای جهان فراگیر

۷ ب-۴ «خودمختاری» در تربیت معلم

۷ ب-۴-۱ مفهوم «خودمختاری»

۷ ب-۴-۲ «خودمختاری» در تعلیم و تربیت

۷ ب-۴-۳ نیاز به «خودمختاری»

۷ ب-۴-۴ انواع «خودمختاری»

۷ ب-۴-۵ چالش‌های پیش روی نهادهای خودمختار

۷ ب-۴-۶ عوامل مساعدکنندهٔ «خودمختاری»

۷ ب-۴-۷ مشکلاتی که نهادها برای «خودمختاری» با آن مواجه هستند
۷ ب-۴-۸ نگرانی‌ها در مورد «خودمختاری»
۷ ب-۵ خلاصه و جمع‌بندی

۷ ب-۰ اهداف عینی

پس از مطالعهٔ این فصل درسی، شما قادر خواهید بود:

- «خصوصی‌سازی»، «جهانی‌شدن» و «خودمختاری» را تعریف کنید.
- «خودمختاری» را تعریف کنید.
- نیاز به «خودمختاری» و چالش‌های پیش روی نهادهای خودمختار را توضیح دهید.
- مفهوم «خصوصی‌سازی»، «جهانی‌شدن» و «خودمختاری» را با اشاره به تربیت معلم توضیح دهید.

۷ ب-۱ مقدمه

در زمان استقلال، هند خود را به‌عنوان یک دولت دموکراتیک سوسیالیستی اعلام کرد. اقدامات بخش دولتی برای تأمین نیازهای همه و رهنمون کردن هند به‌سوی پیشرفت آغاز و ادامه یافت؛ اما دههٔ ۱۹۸۰ شاهد سرخورده‌گی از اقتصادهای سوسیالیستی بود که منجر به نارضایتی از بخش‌های دولتی شد. تعلیم و تربیت نیز به‌عنوان یک کالای عمومی در نظر گرفته می‌شد و دولت؛ مانند سایر مؤسسات دولتی، مؤسساتی را تأسیس کرد که تعلیم و تربیت را به تودهٔ مردم ارائه می‌دادند. باگذشت زمان، این مؤسسات ناکارآمد شدند.

در عکس‌العمل به عملکرد ناکارآمد شرکت‌های دولتی، موج «خصوصی‌سازی» در سراسر جهان، از جمله هند، گسترش یافت. آنچه موردنیاز بود، اصلاحات اقتصادی بود و ایدهٔ «خصوصی‌سازی» به‌عنوان نوشدارویی برای همه مشکلات تلقی می‌شد. هند نیز نمی‌توانست بی‌تأثیر بماند و موج «خصوصی‌سازی» بر بخش تعلیم و تربیت تأثیر گذاشت.

۷ ب-۲ خصوصی‌سازی

۷ ب-۲-۱ مفهوم خصوصی‌سازی

«خصوصی‌سازی» طیف وسیعی از ایده‌ها را در برمی‌گیرد. «خصوصی‌سازی» به معنای القای مالکیت، مدیریت و کنترول خصوصی سازمان‌ها است. «خصوصی‌سازی» می‌تواند به معنای مقررات زدایی باشد، به این معنی که کنترول دولت کاهش می‌یابد. این به گسترش بخش خصوصی و کاهش بخش دولتی اشاره دارد. همچنین به این معنی است که حوزه‌های اختصاص داده‌شده به بخش دولتی به روی بخش خصوصی بازخواهد شد. تغییر به سمت «خصوصی‌سازی»، نقش دولت را کاهش داده و نقش مؤسسات خصوصی، تعاونی و محلی را افزایش می‌دهد. حوزه‌های تغییر عمدتاً تصمیم‌گیری و مسؤولیت پول و مدیریت هستند.

۷ ب-۲-۲ تعلیم و تربیت و خصوصی‌سازی

«خصوصی‌سازی» در بخش تعلیم و تربیت، می‌تواند به‌عنوان بخشی از اصلاحات گسترده‌تر بخش دولتی تلقی شود. تعلیم و تربیت هم یک سرمایه‌گذاری خصوصی و هم اجتماعی است؛ بنابراین، مسؤولیت آن‌هم بر عهده فرد، شامل شاگرد، خانواده‌اش و حتی کارفرمایانش و هم بر عهده جامعه است که شامل جامعه و دولت می‌شود. حوزه‌های تغییر در بخش تعلیم و تربیت عمدتاً تصمیم‌گیری و مسؤولیت پول، مدیریت و یک کری‌کولم مرتبط با «کیفیت» بالا است.

«خصوصی‌سازی»، مدیریت توسط بخش خصوصی با عدم‌مداخله کامل دولت است. چنین مؤسساتی بودجهٔ خود را از طریق کارمزدهای بالاتر، هزینه‌های کاربران و استفادهٔ کامل از منابع تأمین می‌کنند. آن‌ها با این فلسفه که مجبور نیستند برای کسانی که می‌توانند هزینه کنند، هزینه بپردازند، به حیات خود ادامه می‌دهند.

«خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی در دههٔ اخیر در هند به اشکال و انواع مختلفی ظهور کرده است:

۱. «خصوصی‌سازی» در مؤسسات تحصیلات عالی دولتی به شکل معرفی کورس‌های خودگردان که در داخل مؤسسات دولتی انجام می‌شود.
۲. تبدیل مؤسسهٔ خصوصی با کمک دولت به مؤسسهٔ خصوصی خودگردان.
۳. اجازهٔ گسترش مؤسسات خصوصی خودگردان با اعتبارنامه و همچنین بدون

اعتبارنامه که می‌توان آن‌ها را مؤسسات تحصیلات عالی خصوصی تجاری نامید.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) «خصوصی‌سازی» چیست؟

۲) «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی را توضیح دهید.

۷ ب-۲-۳ عوامل مؤثر در خصوصی‌سازی تحصیلات عالی (ضرورت به خصوصی‌سازی):

۱. **نیاز به کارایی رقابتی:** توجیه اصلی «خصوصی‌سازی» عمدتاً بر اساس کارایی برای ارتقای یک محیط اقتصادی رقابتی‌تر است. عملکرد شرکت‌های بخش دولتی ناکارآمد تلقی می‌شود. اعتقاد بر این است که مالکیت و کنترول خصوصی ازنظر تخصیص منابع و کار، کارآمدتر هستند.

۲. **رشد جمعیت:** هند نزدیک به صد و هفت هستهٔ جمعیتی دارد. برای ارائهٔ خدمات به تعداد زیادی از مردم، به مؤسسات خصوصی بیشتری نیاز است. برای تأمین تقاضای تحصیلات عالی جوانان در این کشور، «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی ضروری است.

۳. **بار مالی بر دوش دولت:** تحصیلات عالی در هند در فشار مالی است. دولت/حکومت دیگر نمی‌تواند بار مالی شرکت‌های دولتی را تحمل کند. هزینه‌های فعلی تعلیم و تربیت در هند بیش از ۳/۵٪ از تولید ناخالص داخلی نیست. خود مرکز اذعان می‌کند که حداقل باید ۶٪ باشد. هزینهٔ بسیار کمی برای تحصیلات عالی صرف می‌شود. این رقم در مقایسه با سطح بین‌المللی، به‌ویژه در مقایسه با کشورهایی؛ مانند آفریقای جنوبی که هشت درصد از تولید ناخالص داخلی را در تعلیم و تربیت سرمایه‌گذاری می‌کند، نامطلوب است؛ بنابراین، نیاز به تحول سیاستی وجود دارد که از طریق آن منابع خصوصی بسیج شوند.

٤. **تعلیم و تربیت یک کالای اقتصادی است:** تعلیم و تربیت دیگر به‌عنوان یک خدمت اجتماعی مطرح نیست؛ بلکه به‌عنوان یک‌نهاد اقتصادی ضروری است. سرمایه‌گذاری در تعلیم و تربیت به‌عنوان عاملی در توسعهٔ منابع بشری تلقی

می‌شود. در این تلاش، ابتکار عمل خصوصی می‌تواند مفید باشد؛ زیرا بخش خصوصی ذینفع صنعت دانش است.

۵. **تلاش برای «کیفیت»:** مؤسسات خصوصی نیازی به پروسه‌های طولانی برای تهیهٔ منابع انسانی و مادی ندارند. برای خرید و نگهداری زیرساخت‌ها و تجهیزات با «کیفیت خوب»؛ مانند مبلمان، ساختمان‌ها، انواع مختلف آزمایشگاه‌ها و کادر علمی واجد شرایط و شایسته که می‌توانند طبق تقاضا حقوق دریافت کنند، نیاز به «خصوصی‌سازی» وجود دارد.

٦. **رشد سریع تعلیم و تربیت مکتبی:** افزایش تعداد مکتب‌ها به‌طور طبیعی تقاضا برای تحصیلات عالی را افزایش داده است که دولت قادر به ارائهٔ آن نیست، بنابراین تقاضا برای «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی نیاز روز است.

۷. **رفع نیاز به نیروی انسانی ماهر:** به دلیل آزادی محدود، ابتکار عمل بسیار کمی از سوی بخش دولتی وجود دارد. مؤسسات خصوصی آزادند تا کورس‌های به‌روز و پیشرفته را برای برآورده کردن تقاضا برای موضوعاتی که توسعهٔ اقتصادی کشور را تسهیل می‌کنند، آغاز کنند. نیازهای بازار و زمانه قابل برآورده شدن است. برای این کار، «خصوصی‌سازی» لازم است.

۸. **کاهش فساد:** برای کنترول فساد در بخش دولتی، به بخش خصوصی نیاز است. «خصوصی‌سازی» تا حدودی فساد را متوقف می‌کند و نظم و انضباطی ایجاد می‌کند. در نتیجه، از ظرفیت‌ها استفاده خواهد شد.

۹. **تمایل به «خودمختاری» بیشتر:** «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی، «خودمختاری» را برای مؤسسات فراهم می‌کند و وابسته‌گی کمتری به دولت وجود خواهد داشت. این امر دخالت سیاسی در حوزه‌های اداری، مدیریتی و مالی را از بین می‌برد.

۱۰. **هم‌افزایی برای اقتصاد مبتنی بر اطلاعات:** در حال حاضر نیاز به تعامل بین «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، مؤسسات اکادمیک تحصیلات عالی، صنعت، مؤسسات تحقیق و توسعه و آژانس‌های تأمین مالی وجود دارد. این امر می‌تواند از طریق یک پروسهٔ هم‌افزایی حاصل شود که در آن، آن‌ها در فعالیت‌های مختلف شریک خواهند بود و یکدیگر را در دستیابی به چشم‌اندازها،

اهداف عینی و مقاصد خود تکمیل می‌کنند. این امر می‌تواند از طریق مشارکت خصوصی محقق شود.

۱۱. **پیشرفت‌های تکنولوژیکی:** انقلاب اطلاعات به دلیل پیشرفت‌های تکنولوژیکی؛ مانند مایکروچیپ‌ها، ژنتیک، ارتباطات، ربات‌ها، لیزرها، رشد تلویزیون‌های ماهواره‌یی و تکنولوژی‌های کامپیوتر ایجاد و تقویت‌شده است. به دلیل منابع محدود، بخش دولتی نمی‌تواند نیازهای صنعت و سایر بخش‌های اقتصاد را برآورده کند؛ بنابراین بخش خصوصی باید تعلیم و تربیت نیروی انسانی درزمینهٔ تکنولوژی و پاسخگویی به نیازهای بازار را بر عهده بگیرد.

۱۲. **مسؤولیت بیشتر در قبال دریافت‌کننده‌گان تعلیم و تربیت:** در طول سال‌ها، تعلیم و تربیت به‌عنوان یک کالای عمومی رایگان در نظر گرفته‌شده است و در نتیجه، ارزش تعلیم و تربیت کاهش‌یافته است. «خصوصی‌سازی» تعلیم و تربیت که در آن دریافت‌کننده هزینهٔ کامل را متحمل می‌شود، به ایجاد مسؤولیت بیشتر در آن‌ها کمک خواهد کرد. در نتیجه، شاگردان احتمالاً خواستار کارایی و «کیفیت» بیشتری در تدریس خواهند بود.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) چه عواملی باعث «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی شده‌اند؟

۷ ب-۲-٤ مزایای خصوصی‌سازی

«خصوصی‌سازی» موارد زیر را افزایش خواهد داد:

- تمرکززدایی و بوروکراسی زدایی از مؤسسات تعلیمی و تربیتی.
- ابتکارات در اصلاحات تعلیمی و تربیتی.
- نوآوری در تدریس و ارزیابی.
- خدمات سفارشی‌شده و ارائهٔ طیف گسترده‌یی از کورس‌ها و مضامین به شاگردان.
- رقابت.
- تعلیم و تربیت و کارآموزی با «کیفیت».
- شکل‌دهی کارآموزی با توجه به نیازهای جهانی، ملی و محلی.

- در دسترس بودن و نگهداری بهتر منابع، شفافیت در تمام مراحل.
- تأمین نیاز کشور در آزادسازی اقتصادی، «خصوصی‌سازی» و «جهانی‌شدن».
- استفاده صحیح از منابع انسانی و فیزیکی.

۷ ب-۲-۵ نگرانی‌ها در خصوصی‌سازی

«خصوصی‌سازی» تعلیم و تربیت

- به‌شدت بر فقرا تأثیر خواهد گذاشت.
- به عدالت، تنوع و باز بودن لطمه می‌زند.
- به مسایل برابری، انصاف و مسؤولیت پذیری نمی‌پردازد.
- هزینه‌های گزاف بسیاری را از دسترسی به تعلیم و تربیت محروم می‌کند.
- مشکل پاسخگویی ایجاد خواهد شد.
- کورس‌های علوم انسانی و اجتماعی به دلیل عدم سود اقتصادی کنار گذاشته می‌شوند.
- ارزش‌های مدنی و دموکراتیک ممکن است منتقل نشوند.
- نگرانی در مورد امنیت شغلی و تعدیل نیروی کارکنان.
- صرفه‌جویی در هزینه‌ها منجر به کاهش هزینه‌ها خواهد شد.
- ممکن است وجوه جمع‌آوری‌شده توسط مالکان مورد سوءاستفاده قرار گیرد.
- طرفداری نسبت به اعضای خانواده و دوستان.
- مزایای آن هنوز اثبات نشده است.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) مزایای «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی چیست؟
۲) چرا از «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی وحشت دارند؟

«خصوصی‌سازی» اساساً به معنای مقررات زدایی است که به معنای کنترول کمتر دولت است. مؤسسات خصوصی از طریق هزینه‌های بالاتر، هزینه‌های کاربری و استفاده کامل از منابع، بودجه خود را تأمین می‌کنند. نیاز به «خصوصی‌سازی» به دلیل ناتوانی دولت در حمایت مالی از تحصیلات عالی و ارائهٔ تعلیم و تربیت کارآمد و مؤثر به جمعیت جوان ایجاد

شد. درحالی‌که مزایای زیادی برای «خصوصی‌سازی» وجود دارد، درعین‌حال هراس‌های آشکار زیادی نیز وجود دارد که «خصوصی‌سازی» را در موقعیت نامساعدی قرار می‌دهد.

۷ ب-۳ جهانی‌شدن

دهۀ پایانی قرن بیستم شاهد تحولات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی عمده‌یی در سطح جهانی بود. این تحولات، همراه با پیشرفت‌های سریع و فزاینده در ماهیت و تأثیر «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»، تأثیر قدرتمندی بر همه ملت‌ها، جوامع و فرهنگ‌های جهان داشته است. همۀ این‌ها «جهانی‌شدن» را تشدید کرده است.

۷ ب-۳-۱ مفهوم جهانی‌شدن

امروزه «جهانی‌شدن» بسیار مورد بحث قرار گرفته و به پدیده‌یی تبدیل‌شده است که به‌طورکلی بر جامعه و به‌ویژه ملت‌های مختلف تأثیر زیادی می‌گذارد.

«جهانی‌شدن»، ادغام سیستم‌ها و روندهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در سراسر جهان برای رشد اقتصادی، رفاه و آزادی دموکراتیک است. این امر سیاست‌های معتدل یا «بازار آزاد» را در اقتصاد جهانی برای «آزادسازی اقتصادی» دنبال می‌کند. هدف غایی آن تحقق یک جامعۀ جهانی واحد و یکپارچه است که در آن هیچ‌گونه تضاد اجتماعی وجود ندارد و خواستار ادغام اجتماعی و فرهنگی است.

«جهانی‌شدن» مستلزم «خصوصی‌سازی» و آزاد شدن ساختارهای اقتصادی و سیاسی است که در آن توانایی دولت برای کنترول تمام فعالیت‌های درون مرزهای خود محدود می‌شود. به عبارت ساده، «جهانی‌شدن» در واقع ترکیبی از تبادل آزاد کالا، خدمات و سرمایه است.

«جهانی‌شدن»، تمایل هر نهاد، فعالیت و تکنولوژی برای کسب بُعدی است که فراتر از هر «مرزی» که توسط معیارهایی؛ مانند جغرافیا، مذهب، جنسیت، سن و موارد مشابه اعمال می‌شود، رشد می‌کند. هر چیزی یا هرکسی می‌تواند تأثیر جهانی داشته باشد. «جهانی‌شدن» به دنبال پرداختن به روابطی است که فراتر از محدودۀ دولت–ملت یا مرزهای کشور می‌روند.

ازنظر تاریخی، «جهانی‌شدن» به تجارت بین‌المللی در قرون‌وسطی برمی‌گردد. در نیمۀ دوم قرن نوزدهم، انقلاب صنعتی درنتیجۀ استثمار استعماری، آن را برجسته کرد. نوسازی مداوم پروسۀ تبادل بین‌المللی در طول قرن بیستم و پیامدهای آن در طول توافق‌نامه‌های

بین‌المللی؛ به‌عنوان‌مثال، «توافق‌نامهٔ عمومی تجارت و تعرفه‌ها (GATT)»[۱]، «جهانی‌شدن» فزایندهٔ جامعه را حفظ و سرعت بخشیده است.

در چند سال گذشته شتابی در این روند وجود داشته است. این شتاب را می‌توان با سه عامل اساسی توصیف کرد:

۱. گسترش روند اقتصادی که در سراسر جهان در حال گسترش است،
۲. افزایش نوآوری‌های تکنولوژیکی به‌ویژه در زمینه‌های ارتباطات و حمل‌ونقل و
۳. وابسته‌گی متقابل بین مردم و ملت‌ها.

نظریه‌پردازان و تحلیلگران اجتماعی معاصر، دیویدهاروی (۱۹۸۹، ۱۹۹۹)[۲]، گیدنز (۱۹۹۰)[۳]، هلد، مک‌گرا، گلدبلات و پراتون (۱۹۹۹)[۴] نیز «جهانی‌شدن» را با سه جنبهٔ مرتبط می‌دانند:

«**قلمروزدایی**»[۵] که امکان کنش بین و میان مردم را افزایش داده است، جایی که فضای جغرافیایی برای فعالیت اجتماعی و اقتصادی بی‌اهمیت است. تجارت الکترونیک و تلویزیون به افراد در هر مکانی اجازه می‌دهد تا تجارت کنند و تأثیر جنگ، قحطی، سیل، آتش‌سوزی و حوادث را ببینند.

«**ارتباط متقابل و به هم پیوسته‌گ**»[۶] را می‌توان به‌عنوان رویدادها، نیروها و تصمیمات دور از هم که از طریق تبادل ایده‌ها در فضای مجازی از طریق اینترنت بر تلاش‌های محلی و منطقه‌یی تأثیر می‌گذارند، در نظر گرفت. ارتباط متقابل همچنین احساساتی را برای بشریت ایجاد می‌کند.

سرعت و شتاب فعالیت‌های اجتماعی و اقتصادی عمدتاً به دلیل گسترش حمل‌ونقل، «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» پرسرعت بوده است که تمام مرزها، چه جغرافیایی و سرزمینی و چه اجتماعی و اقتصادی را محو کرده‌اند. جابجایی افراد، اطلاعات، سرمایه و کالاها با سرعت شگفت‌انگیزی در حال انجام است.

---

[1] General Agreement on Trade and Tariffs (GATT)
[2] David Harvey (1989, 1999)
[3] Giddens (1990)
[4] Held, Mcgraw, GoldBlatt and Perraton (1999)
[5] Deterritorialization
[6] Interconnectedness

دو پدیدهٔ متناقض درنتیجهٔ «جهانی‌شدن» پدیدار شده‌اند: «استانداردسازی»[1] و «تنوع»[2].

استانداردسازی عادات غذایی، لباس، سبک زنده‌گی، ارتباطات و زبان، تمایل به ایجاد شباهت‌هایی در شرایط زنده‌گی جوامع دارد.

از سوی دیگر، **تنوع‌بخشی** با ترویج دسترسی به‌ویژه‌گی‌های متنوع میراث جهانی، تلاش می‌کند تا جنبه‌های چندگانهٔ جامعه را حفظ کند. مردم تمایل زیادی به حفظ، دفاع و حفاظت از هویت‌های فرهنگی خود دارند و از این طریق مقاومتی در برابر یکسان‌سازی ایجاد می‌کنند.

۷ ب-۳-۲ ویژه‌گی‌های جهانی‌شدن

- رشد شرکت‌های فراملی و شرکت‌ها و سازمان‌های چندملیتی.
- تقسیم‌کار بین‌المللی.
- تشویق بازارها به‌جای برنامه‌ریزی مرکزی دولتی.
- رشد امور مالی و ارتباطات از راه دور فراساحلی که می‌تواند بانک‌ها، بازارهای سهام، شرکت‌ها و سازمان‌ها را در یک شبکهٔ جهانی به هم متصل کند.
- افزایش مهاجرت مردم در داخل و خارج از مرزهای ملی برای جستجوی کار.
- رشد رسانه‌ها از طریق ماهواره که پخش برنامه‌ها را در سراسر جهان صرف‌نظر از مرزهای ملی تضمین می‌کند.
- رشد «سازمان‌های غیردولتی (NGO)»[3] ملی و بین‌المللی.

۷ ب-۳-۳ تعلیم و تربیت جهانی

هدف «جهانی‌شدن» و تعلیم و تربیت جهانی، گسترش «دیدگاه جهانی»[4] و حساس کردن جوانان برای درک جهان چند فرهنگی و حفظ صلح و هماهنگی در جهان است. مردم به‌طورکلی و جوانان به‌طور خاص باید از وقایع و مسایل جهانی و وابسته‌گی متقابل مردم آگاه

---

[1] Standardization
[2] diversification
[3] Non-Governmental Organization (NGOs)
[4] global perspective

باشند.

«دیدگاه جهانی» به معنای اشتراک و همکاری با دیگران است که به آن‌ها اجازه می‌دهد از هر منبعی که در دسترس است برای دستیابی به اهداف کلی فردی و همچنین مشترک استفاده کنند. علاوه بر این، همدَلی با دیگران، یعنی درک و به اشتراک گذاشتن احساسات، توانایی برقراری ارتباط به‌منظور بیان و تبادل افکار، احساسات و اطلاعات و حل اختلافات با یافتن راه‌های رضایت‌بخش برای مقابله با اختلاف‌نظر یا بحث بین افراد، گروه‌ها، جوامع یا ملت‌ها.

۷ ب-۳-٤ حرفه‌یی سازی معلم و تربیت معلم برای سرتاسر جهان

چالش‌های زیادی پیش روی حرفۀ معلمی وجود دارد. اولاً، معلمان باید به‌طور اساسی با مهارت‌ها، فنون، متودها و خواسته‌های جدید سازگار شوند و ثانیاً، با وارد نمودن تغییر در ذهنیت برای پذیرش مسؤولیت‌های جدید آماده شوند. تنها در این صورت است که معلم می‌تواند حرفه‌یی شود.

معلمی، حرفه‌یی با چالش‌های رقابتی است. علیرغم تقاضای بالا برای معلمان، این «حرفه» بهترین افراد باصلاحیت، کارآموز و با تمایل کافی را در سراسر جهان جذب نکرده است. مراحل زیر به حرفه‌یی سازی «حرفه» و معلم کمک خواهد کرد:

- عدم کاهش ارزش وظایف معلم.
- حقوق خوب.
- شرایط کاری خوب.
- ساعات کاری انعطاف‌پذیر.
- «کارآموزی فردی» برای برآوردن نیازهای گروه‌های ناهمگن معلمان که به شاگردان ناهمگن خدمات ارائه می‌دهند.
- «کارآموزی مداوم» در استفاده از روش‌های جدید تدریس، مشاوره، برآورده کردن نیازهای کری‌کولم، کامپیوتر، یافتن و تفسیر اطلاعات.
- «خودمختاری» معلمان در مدیریت صنف درس، استراتژی‌های تدریس، چیدمان مبلمان و فضاهای کاری.
- استانداردسازی مهارت‌ها و گواهینامه‌هایی که توسط یک معلم کسب می‌شود و امکان استفاده از آن را در سراسر جهان فراهم می‌کند.

برای آماده‌سازی معلمان عصر جدید، سیستم تربیت معلم باید با چالش‌های جدیدی که سیستم با آن مواجه است، سازگار شود و آن‌ها را بپذیرد. برای آماده‌سازی معلم در عصر «جهانی‌شدن» باید تغییرات سیستمی ایجاد شود. این تغییرات می‌تواند به شکل زیرساخت‌ها، امکانات، انتخاب، استخدام و حفظ منابع انسانی شایسته، پذیرش و کارآموزی تکنولوژی‌های جدید و ارتقاء کری‌کولم باشد.

«جهانی‌شدن»، ادغام سیستم‌ها و روندهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در سراسر جهان برای رشد اقتصادی، رفاه و آزادی دموکراتیک است. این امر سیاست‌های معتدل یا «بازار آزاد» را در اقتصاد جهانی برای آزادسازی اقتصادی دنبال می‌کند. شتاب این روند را می‌توان با سه عامل اساسی توصیف کرد: گسترش فعالیت‌های اقتصادی در سراسر جهان، افزایش نوآوری‌های تکنولوژیکی به‌ویژه در حوزه‌های ارتباطات و حمل‌ونقل و وابسته‌گی متقابل بین ملت‌ها. «جهانی‌شدن» را می‌توان با سه جنبه مرتبط دانست: عدم وابسته‌گی، به هم پیوسته‌گی و سرعت. «جهانی‌شدن» همچنین منجر به ظهور دو پدیدهٔ متناقض، استانداردسازی و تنوع سازی، شده است.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. مفهوم «جهانی‌شدن» را توضیح دهید. ویژه‌گی‌های کلیدی آن چیست؟
۲. تربیت معلم چگونه می‌تواند به حرفه‌یی شدن معلم با توجه به تقاضاهای جهانی کمک کند؟

۷ ب-٤ خودمختاری در تربیت معلم

سیستم تحصیلات عالی در هند یکی از بزرگ‌ترین سیستم‌ها در جهان است و همچنان در حال گسترش است. بسیاری از پوهنتون‌ها با تعداد غیرقابل کنترولی از کالج‌های وابسته مواجه هستند که به همین دلیل بسیاری از پوهنتون‌ها و کالج‌های معتبر جایگاه برجستهٔ خود را ازدست‌داده‌اند. تنها تعداد کمی از آن‌ها موفق به حفظ جایگاه و شأن خود در محیطی با فشارهای پیچیدهٔ اجتماعی–اقتصادی و تغییرات جهانی در رویکردهای پروسهٔ تعلیمی و تربیتی شده‌اند.

در برنامهٔ دهم[1]، «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» چشم‌اندازی را برای تحصیلات عالی ترسیم کرد که آن را در تنوع برنامه‌ها، ساختار، کری‌کولم‌ها، سیستم‌های ارائه و استفاده از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» انعطاف‌پذیرتر می‌کند. پیشنهاد شد که کالج‌ها و پوهنتون‌های دارای پتانسیل شناسایی شوند و برای دستیابی به «تعالی در تدریس و تحقیق» با «خودمختاری علمی، اداری و مالی» بیشتر، بودجهٔ آن‌ها تأمین شود. تصور می‌شد که جدا کردن کالج‌ها از پوهنتون‌های وابسته، به آن‌ها آزادی علمی، عملی و همچنین اعتبار می‌دهد.

در نتیجه، مسأله «خودمختاری» اخیراً در «تعلیم و تربیت عمومی» مورد توجه قرار گرفته است؛ بنابراین، «خودمختاری» به‌عنوان ابزاری مهم برای بهبود «کیفیت» تعلیم و تربیت در نظر گرفته می‌شود. اجرای موفقیت‌آمیز این مفهوم مستلزم مشارکت داوطلبانه و صادقانهٔ شاگردان، معلمان و مدیریت در پروسهٔ تعلیمی و تربیتی و پذیرا بودن آن‌ها در برابر بررسی و حسابرسی است. علاوه بر این، رهایی از وابسته‌گی به «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» یا نهادهای دولتی مستلزم نوعی «خودمختاری مالی» برای بسیج منابع است.

۷ ب-٤-۱ مفهوم خودمختاری

«خودمختاری» یک نگرش ذهنی است که می‌توان آن را معادل باهوش انتقادی، «خودمختاری فکری»، عزم و اراده و تفکر مستقل برای خویشتن دانست. «خودمختاری» شامل قضاوت‌های مستقل فرد در انتخاب آزادانه از میان گزینه‌ها و مدیریت اعمال و نگرش‌های خود در پرتو تفکر خویش است.

ازنظر ریشه‌شناسی، دو ویژه‌گی برای «خودمختاری» وجود دارد: ماهیت خود؛ یعنی «autos» و نوع هنجار و قاعده «nomos»؛ بنابراین، «autonomy» یا «خودمختاری» در کنار هم به معنای اتخاذ «هنجارهای خود»، «خودگردانی» و «مسؤولیت پذیری» برای خود است؛ به‌این‌ترتیب، «خودمختاری» ایدهٔ «خود رهبری» و همچنین شناخت هنجارها یا اصولی را که فرد خودمختار با آن‌ها خود را اداره می‌کند، معرفی می‌کند. در نتیجه، «خودمختاری» در اصل به معنای استقلال نسبی فرد در هدایت و تنظیم رفتار خود بدون هیچ کنترول خارجی

---
[1] The Tenth Five Year Plan (2002-2007) in India

است.

«خودمختاری» یا «استقلال» با «پاسخگویی» همراه است. «خودمختاری» به معنای پاسخگویی به ذینفعان و جامعه است؛ بنابراین، ایجاد تعادل بین نیازهای ذینفعان، خواسته‌های اجتماعی و «خودمختاری نهادی» مهم است.

۷ ب-٤-۲ «خودمختاری» در تعلیم و تربیت

مفهوم «خودمختاری» در تعلیم و تربیت، یک‌راه حل ساختاری است که برای فراهم کردن «محیط توانمند ساز» جهت بهبود و تقویت پروسهٔ تدریس-یادگیری در نظر گرفته‌شده است. «خودمختاری»، آزادی عمل نامحدود در چارچوب هنجارهای تعیین‌شدهٔ موسسه است. در حوزهٔ تعلیم و تربیت، احساس آزادی در تک‌تک واحدهای تحصیلات عالی نفوذ می‌کند و در معلمان و شاگردان حس مشارکت در پیگیری یادگیری را ایجاد می‌کند. سپس معلمان در پوهنځی‌ها و دپارتمنت‌ها باید به‌طور فعال با چهار سؤال اساسی مرتبط باشند: چه چیزی را تدریس کنیم، چگونه تدریس کنیم، به چه کسی تدریس کنیم و چگونه ارزیابی کنیم؟

در تعلیم و تربیت، «خودمختاری» می‌تواند به بودجه‌ها، انتصابات، پذیرش محصلان، کری‌کولم، مدارک اعطا شده، «کیفیت» تدریس و تحقیق مربوط باشد. «خودمختاری»، «محیط توانمند ساز» را برای بهبود و تقویت پروسهٔ تدریس-یادگیری فراهم می‌کند. یک «فرهنگ مدیریت غیرمتمرکز» می‌تواند «خودمختاری» را در محیط تشویق کند. هیچ موسسه‌یی نمی‌تواند بدون «خودمختاری مالی»، «خودمختاری نهادی یا پوهنتونی» مؤثری داشته باشد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) مفهوم «خودمختاری» را توضیح دهید.
۲) «خودمختاری» در تعلیم و تربیت چیست؟

۷ ب-٤-۳ نیاز به خودمختاری

این روزها برخی از پوهنتون‌های هند بسیار بزرگ هستند و کالج‌های وابستهٔ زیادی دارند. مدیریت کورس‌های تحصیلات تکمیلی، تدریس و تحقیق خود روزبه‌روز دشوارتر می‌شود. مدیریت کالج‌ها، برگزاری امتحانات، اعلام نتایج و صدور گواهینامه، دشوار شده است.

از سوی دیگر، کالج‌ها به دلیل کمبود آزادی در توسعهٔ خود، احساس محدودیت می‌کنند. آن‌ها احساس می‌کنند که کنترول‌های زیاد مانع توسعهٔ آن‌ها می‌شود.

همچنین مشاهده می‌شود که مقررات یکسانی بر همه کالج‌ها صرف‌نظر از عملکرد یا عدم عملکرد، مدیریت یا سوء مدیریت، نظم یا بی‌نظمی آن‌ها حاکم است. کالج‌هایی که عملکرد خوبی دارند، با آن‌هایی که عملکرد خوبی ندارند با ارزیابی یکسانی روبرو هستند.

آزادی علمی معلمان نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد. نهادهای پوهنتونی بدون در نظر گرفتن نیازها و آرزوهای محصلان ساکن در نقاط مختلف شهر، کری‌کولم، نحوهٔ اجرای آن و همچنین ارزیابی را تعیین می‌کنند. معلمان یک موسسه بیش‌ازحد مصروف انجام وظایف پوهنتونی هستند و انگیزه‌یی برای ارائهٔ فراتر از حداقل الزامات ندارند.

۷ ب-٤-٤ انواع خودمختاری

اساساً دو نوع «خودمختاری» یا دو سطح از «خودمختاری» وجود دارد:

۱. «خودمختاری» در سطح فردی (خودمختاری فردی)
۲. «خودمختاری» در سطح نهادی (خودمختاری نهادی)

«**خودمختاری فردی**» شامل «خودمختاری» است که به پوهنتونیان و محصلان آن برای دنبال کردن دانش داده می‌شود. به استاد پوهنتون آزادی یادگیری و آزادی تدریس داده می‌شود، یعنی آزادی عملیاتی برای توسعه و نوآوری متودها و سبک‌های مختلف تدریس، تحقیق، آزمایش و ارزیابی.

نقش معلم با توسعهٔ ظرفیت کسب دانش از طریق «ورودی‌ها» و بازخوردهای مداوم تغییر می‌کند. این به معنای آزادی حرفه‌یی برای «تدریس خود راهبر»[1] و «یادگیری خود راهبر»[2] است. به محصل آزادی انتخاب کورس‌هایی داده می‌شود که فکر می‌کنند به رشد آن‌ها کمک می‌کند، موردعلاقهٔ آن‌هاست و محصلان توانایی و ظرفیت دنبال کردن آن‌ها را دارند.

«**خودمختاری نهادی**» به معنای آزادی عمل پوهنتون‌ها و کالج‌ها است. پوهنتون‌ها و کالج‌ها آزادی تعیین سیاست‌ها و برنامه‌های خود را دارند. پوهنتون جامعه‌یی از معلمان،

---

[1] self directed teaching
[2] self directed learning

محصلان و محققان است که متعهد به ارتباط و پیشرفت دانش هستند. «خودمختاری پوهنتون» به معنای ادارهٔ پوهنتون توسط ذینفعان بدون هیچ‌گونه دخالتی از سوی هیچ نهاد خارجی، چه دولت (بوروکراسی) و چه احزاب سیاسی، است. «خودمختاری کالج» به این معنی است که مدیر، اساتید و محصلان مسؤول پذیرش، کری‌کولم، تدریس-یادگیری، امتحانات و انتصابات هستند و این امر تحت کنترول پوهنتون است. «خودمختاری» می‌تواند در سطح یک پوهنتون یا یک کالج یا یک معلم اعمال شود.

یک موسسه، پوهنتون و کالج خودمختار به سه نوع «خودمختاری» نیاز دارد:

۱. «**خودمختاری اداری**» به معنای استخدام کارکنان اعم از علمی و غیرعلمی، انتصاب ممتحنین و پذیرش محصلان است.
۲. «**خودمختاری علمی**» به چهار سؤال پاسخ می‌دهد:
   (أ) چه چیزی تدریس شود؟
   (ب) چگونه تدریس شود؟
   (ج) به چه کسی تدریس شود و
   (د) چگونه ارزیابی شود؟ هر موسسه هیئت مطالعات (معاونت علمی)، شورای علمی و شورای مدیریت (معاونت اداری) خود را خواهد داشت.
۳. «**خودمختاری مالی**» شامل کسب درآمد برای فعالیت‌های خود از طریق شهریه، موقوفات، مشاوره‌ها، کورس‌ها و استفاده از جای داد است. در صورت نیاز به هزینه‌های بیشتر برای فعالیت‌های خود، موسسه آزادی کامل خواهد داشت.

«خودمختاری»، آزادسازی دوجانبه را برای پوهنتون‌ها و کالج‌ها، به‌ویژه در «سیستم وابسته»[1]، در نظر می‌گیرد:

۱. رهایی پوهنتون‌ها از بار برگزاری امتحانات برای صدها هزار محصل و صدور گواهینامهٔ آن‌ها. در این پروسه، پوهنتون‌ها وظایف اصلی خود یعنی تدریس، یادگیری و تحقیق و رهبری علمی و اداری در تحصیلات عالی را انجام نمی‌دهند. در سیستم خودگردان، پروسه و برنامه‌های آزمون، ارزیابی، نمره دهی و صدور

---

[1] affiliating system

گواهینامه، بخشی از مسؤولیت‌های کالج‌ها خواهد بود و پوهنتون‌ها از این مسؤولیت‌ها برای «کالج‌های خودگردان» رهایی می‌یابند.

۲. خودگردانی کالج‌ها را از کنترول بیش‌ازحد، جزئی و ظالمانهٔ پوهنتون‌ها رها می‌کند و به آن‌ها آزادی می‌دهد تا برنامهٔ عملی خود، از جمله مدیریت کورس، کری‌کولم و امتحانات را، البته با نظارت و کنترول کلی پوهنتون‌ها، تدوین کنند.

فلسفهٔ اساسی این است که وقتی یک فرد یا گروه آزاد و خودگردان است، از فرد یا گروهی که تحت کنترول است، کارآمدتر است. البته فرد باید در قبال اعمال خود مسؤول و پاسخگو بوده، هیچ دخالتی در عملکرد روزمرهٔ فرد یا گروه وجود نداشته باشد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. انواع «خودمختاری» را شرح دهید.

۲. چرا «خودمختاری» رهایی‌بخش است؟

۷ ب-٤-٥ چالش‌های پیش روی مؤسسات خودمختار:

- ادارهٔ یک مؤسسهٔ خودگردان چالش‌برانگیز و مشکل‌ساز است.
- بقاء به موفقیت بسته‌گی دارد. این همان «اقتصاد بازار آزاد» است که در آن بهره‌وری بیشتری نسبت به «اقتصاد کنترول‌شده» وجود دارد.
- جایگزینی و اشتغال پذیری شاگردان به مؤسسات کمک می‌کند تا به موفقیت دست یابند.
- مؤسسهٔ خودگردان باید تدوین‌کنندهٔ سیاست‌های خود باشد.
- باید با اهداف عینی و عملکرد اعلام‌شده مطابقت داشته باشد.
- باید هماهنگی معلمان را برای «بهبود کیفی از طریق حرفه‌یی گری» تضمین کند.
- مؤسسهٔ خودگردان باید در جهت «تعالی» در موارد زیر گام بردارد:

✓ نوآوری در سیلابس‌ها و کری‌کولم

✓ دستیابی به تعداد روزهای تدریس بیشتر

✓ نظم بهتر معلمان و صنف‌ها

✓ ارزیابی عینی – به‌طور مکرر و سریع انجام شود.

- ✓ از آزادی علمی معلمان حمایت نماید.

۷ ب-٤-٦ عوامل مساعد برای خودمختاری

برای اینکه یک موسسهٔ مستقل باشد، نظم اجتماعی و سیاسی، اجماع ملی و اخلاق کاری جدید مهم است. نباید هیچ دخالت سیاسی و بوروکراتیکی وجود داشته باشد. «خودمختاری عملکرد» باید تضمین شود. دولت از طریق «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» باید کمیته‌یی متخصص برای بررسی وضعیت امور تعیین کند. نامزدهای پوهنتون می‌توانند در واحد نظارت منصوب شوند تا به مؤسسات مستقل بازخورد دهند. «ارزشیابی و اعتباربخشی خارجی» برای نظارت بر بررسی‌های دوره‌یی به بهبود موسسه کمک خواهد کرد.

مؤسساتی که به دنبال «خودمختاری» هستند باید اهداف عینی «خودمختاری» و هدف غایی رشد تحصیلی را به‌وضوح مشخص کنند. آن‌ها باید امکانات و تسهیلات زیرساختی بهبود یافته‌یی داشته باشند. معیارهای عملکرد باید به‌خوبی تعریف‌شده باشند. هر موسسه یا کالج مستقل باید هیئت مطالعات، کمیته‌های علمی و شورای مدیریت خود را داشته باشد. مدیریت باید کمتر متمرکز بوده، مدیران باید آزادی کامل برای فعالیت داشته باشند. هیئت‌مدیره باید متشکل از اعضای هیئت‌علمی و متخصصان تعلیم و تربیت باشد.

تمرکز باید بر طراحی مجدد کورس‌های با «کیفیت» بالا، تهیهٔ مطالب یادگیری، کارگاه‌ها، سمینارها و اصلاحات امتحانات باشد. کری‌کولم و کورس‌های جدید باید بر اساس نیاز شاگردان و جامعه باشد. باید کورس‌های حرفه‌یی منجر به اشتغال پذیری وجود داشته باشد.

والدین، شاگردان و معلمان باید در مورد مزایای مؤسسات خودمختار تعلیم و تربیت ببینند. کورس‌های توجیهی جداگانه‌یی برای توضیح رویکرد «خودمختاری» باید برگزار شود.

معلمان باید ازنظر ذهنی برای این تغییر سازمانی و اکادمیک آماده باشند؛ زیرا مستلزم تلاش و پاسخگویی بیشتر است. معلمان باید از جایگاه محترمی برخوردار باشند. معلمان شایسته و فداکار که انگیزه، حساسیت و درک بالایی دارند، باید برای کمک در کورس‌های جدید، تحقیق، تدریس، دنبال کردن «تعالی» و «تبادل معلم»، انگیزه دریافت کنند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) چالش‌های پذیرش «خودمختاری» چیست؟

۲) عوامل مؤثر بر یک‌نهاد خودمختار چیست؟

۷ ب-٤-۷ مشکلاتی که مؤسسات برای خودمختاری با آن مواجه هستند

هیچ «خودمختاری مالی» کاملی وجود ندارد؛ زیرا دولت از طریق «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» کمک‌های مالی ارائه می‌دهد؛ بنابراین هزینه‌ها باید با تأیید دولت، پوهنتون و «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» انجام شود. علاوه بر این، کمیته‌های نهایی سازی بودجه، گواهی‌های استفاده، حساب‌های حسابرسی شده توسط همین کمیته‌ها بررسی می‌شوند که باعث تأخیر خارجی می‌شود.

آزادی علمی کامل محقق نیست؛ زیرا روابط سازمانی و سلسله‌مراتب اداری، آن را محدود می‌سازد. این محدودیت‌ها هم از بالا (دستورات دولت و وزارتخانه به پوهنتون) و هم از درون (سیاست‌های پوهنتون مرکزی برای کالج‌ها) و هم از جانب نهادهای مادر (برای «کالج‌های وابسته») اعمال می‌شود.

هیچ آزادی در مورد اینکه چه چیزی تدریس شود، چگونه تدریس شود و چگونه ارزیابی شود، وجود ندارد. این ترس وجود دارد که سیلابس‌ها رقیق شوند، روزهای کاری تلف شوند، امتحانات طولانی شوند، نمرات جعلی توزیع شود و فرصت‌های بخشش برای افراد نالایق به یک هنجار تبدیل شود.

هیچ آزادی کامل اداری وجود ندارد؛ زیرا اگر دولت از طریق «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» تأمین مالی کند، نامزدهای دولت و «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» منصوب می‌شوند تا نحوه حکومت، سیاست‌های ایالتی و حکومت‌داری را از بالا تعیین کنند.

۷ ب-٤-۸ نگرانی‌ها در مورد خودمختاری

پیشنهادهای «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» بسیار کم است و تعداد کمی از آن‌ها «خودمختاری» را می‌پذیرند. به همین دلیل پیشرفت کند است. دولت ایالتی

مشتاق نیست که کنترول پوهنتون‌های خوب را رها کند. پوهنتون‌ها بی‌تفاوت هستند و این طرح‌ها را تشویق نمی‌کنند. معلمان نیز آمادهٔ پذیرش چالش عملکرد مستقل و پذیرفتن کار و پاسخگویی اضافی نیستند. آن‌ها می‌خواهند «ایمن بازی کنند» و وضع موجود را حفظ کنند. به دلیل تجربیات منفی و احساسات تلخ، آن‌ها تمایلی به «خودمختاری» ندارند و فکر می‌کنند که مدیریت‌ها قوی‌تر و استبدادی‌تر خواهند شد. فرض بر این است که هیچ راهی برای بررسی تخلفات مدیریت‌ها، به‌ویژه در امور مالی، وجود ندارد.

مؤسسات غیردولتی گیج شده‌اند و در مورد طرح «خودمختاری» شفافیت ندارند. منابع کمی وجود دارد. هیچ مدل بومی برای «خودمختاری» در دسترس نیست. فقط مدل‌ها و نظریه‌های خارجی در دسترس هستند که ممکن است در شرایط هند کار کنند یا نکنند؛ بنابراین، مشکلات عملیاتی مانعی در عملکرد روان این مؤسسه خواهد بود. در نهایت، نگرش اجتماعی نسبت به «خودمختاری» به گونه‌یی است که مردم خواهان «مهر پوهنتون» بر روی مدارک تحصیلی هستند.

همهٔ این نگرانی‌ها به دلیل عدم آگاهی و ناآگاهی در مورد «خودمختاری» است. مزایا و معایب این طرح و تأثیر آن بر «کیفیت» تدریس–یادگیری، معلمان، شاگردان و مدیران پوهنتون به‌طور کامل درک نشده است. نگرانی از تخلفات در آزمون و پذیرش وجود دارد. همچنین احساس می‌شود که «کالج‌های خودمختار»، نخبه‌گرایی را ترویج می‌دهند و دسترسی به ثروتمندان را فراهم می‌کنند. «خودمختاری» توسط کالج‌ها برای پذیرش و ارزیابی مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرد که منجر به فساد می‌شود. معلمان و شاگردان قربانی می‌شوند و مدیران از قدرت خود برای مجازات خودسرانهٔ معلمان استفاده می‌کنند. شرایط استخدام معلمان تحت تأثیر قرار می‌گیرد و بر امنیت شغلی و حجم کار تأثیر می‌گذارد.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) حداقل پنج مورد از نگرانی‌های خود را در موردپذیرش «خودمختاری» بیان کنید.

ایدهٔ «خودمختاری» مؤسسات تحصیلات عالی گامی در مسیر درست تلقی می‌شود. در تعلیم و تربیت، «خودمختاری» می‌تواند به بودجه‌ها، انتصابات، پذیرش محصل، کری‌کولم، مدارک اعطا شده، «کیفیت» تدریس و تحقیق مربوط باشد. «خودمختاری»، «محیط توانمند ساز» را برای بهبود و تقویت پروسهٔ تدریس–یادگیری فراهم می‌کند. «خودمختاری» می‌تواند

در سطح فردی و نهادی باشد و شامل سه نوع خودمختاری علمی، اداری و مالی باشد. بااین‌حال، چالش‌های زیادی پیش روی مؤسسات مستقل وجود دارد و بسیاری در مورد کارایی و «موثریت» آن نگران هستند.

۷ ب-۵ خلاصه و جمع‌بندی

در این فصل، «خصوصی‌سازی»، نیاز، مزایا و ترس از آن، «جهانی‌شدن»، ویژه‌گی‌های آن و چگونه‌گی «حرفه‌یی سازی» معلم و تربیت معلم برای سرتاسر جهان را مورد بحث قرار دادیم. همچنین در مورد «خودمختاری»، نیاز و چالش‌های پیش روی مؤسسات مستقل بحث کردیم. کاربردها و سوءاستفاده‌های آن در حوزۀ تربیت معلم باید مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گیرد و برای توسعۀ مؤثر در تربیت معلم باید دقت شود.

تمرین‌های پایان فصل:

۱. مفهوم «خصوصی‌سازی» تحصیلات عالی را توضیح دهید. چرا «خصوصی‌سازی» در تعلیم و تربیت موردنیاز است؟
۲. مزایا و معایب «خصوصی‌سازی» را مورد بحث قرار دهید.
۳. مفهوم «خودمختاری» چیست؟ چالش‌هایی که مؤسسات تعلیمی و تربیتی برای کسب «خودمختاری» از پوهنتون با آن مواجه هستند چیست؟
۴. «خودمختاری» چگونه می‌تواند به «کالج‌های وابسته» کمک کند؟

منابع پیشنهادی

1. Powar, K.B. and Johar, K.L.: Private Initiatives in Higher Education.

2. Tilak, J.B.G.: —The Challenging Concerns in Economics of Indian Education in Perspectives in Education Vol. 17, 2001.

3. Hallak, Jacques —Globalization and its Impact on Education.‖ In Mebrahtu. T Crossley. M. Johnson, D, (2000). Globalization Educational Transformation and Societies in Transition (U.K.: Symposium Books.)

4. Harvey, David (1996) Justice, Nature, and the Geography of

Difference (Oxford, UK: Blackwell.)

5. Held, David, McGrew, Anthony, Goldblatt, David, and Perraton, Jonathan (1999), Global Transformations: Politics, Economics and Culture (Stanford: Stanford university Press)

6. Scholte, Jan Art (19960 ―Beyond the Buzzword: Towards a Critical Theory of Globalization,‖ in Eleonore Kofman and Gillians Young (ed) Globalization: Theory and Practice (London: Pinter.)

7. Tomlinson, John (1999), Globalization and Culture (Cambridge, UK: Polity Press(

8. Global Transformations website (maintained by David Held, Political Science, London School of Economics, and Anthony McGrew, International Relations, Southampton University)

9. The Globalization Website, maintained by Frank Lechner (Emory University)

10. http://www.bavside.sd63.bc.ca/home/rcoulson/globaled/perspectiv e. html (accessed on 27.08.2004)

11. Palamattan V.P. : Autonomy: A Structural Innovation in Higher Education in AIU University News 2

12. Kapur, J.N. in AIU University News 2 p 131.

شیوه‌های نوآورانه در تربیت معلم

ساختار فصل:

۸ الف–۰ اهداف عینی.

۸ الف–۱ مقدمه.

۸ الف–۲ «تربیت معلم تعاونی و همکاری»[1].

۸ الف–۳ «تربیت معلم ساخت‌گرا و تأملی»[2].

۸ الف– خلاصه و جمع‌بندی.

۸ الف–۰ اهداف عینی:

پس از گذراندن این فصل درسی، شما قادر خواهید بود:

- «یادگیری تعاونی» را تعریف نمایید.
- عناصر «تربیت معلمان به روش تعاونی» را توضیح دهید.
- ویژه‌گی‌های یک تیم تعاونی / همکاری را بشمارید.
- «ساخت‌گرایی»[3] را تعریف کنید.
- پنج اصطلاح «رویکرد ساخت‌گرایی» را که با حرف E آغاز می‌شود، شرح دهید.
- مفهوم «تدریس تأملی» را توضیح دهید.
- معیارهای «تربیت معلمان با رویکرد تأملی» را شرح دهید.
- «رویکردهای تأملی تربیت معلمان» را مورد بحث قرار دهید.

---

[1] Co-operative and Collaborative teacher education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Constructivist and Reflective Teacher Education – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Constructivism – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۸ الف-۱ مقدمه

مشکلات تعلیم و تربیت هیچ پاسخ ثابتی ندارند. هیچ برنامهٔ تربیت معلمی نمی‌تواند معلمان را برای تمام موقعیت‌هایی که با آن‌ها مواجه می‌شوند؛ آماده کند. خود معلمان از میان گزینه‌های مختلف، تصمیمات نهایی را می‌گیرند. چنین قضاوت‌هایی ممکن است خوب یا بد باشند؛ بنابراین، مهم است که معلمان دائماً تصمیمات خود را ارزیابی مجدد کنند. این امر می‌تواند از طریق متودهای همیاری و تأملی در تربیت معلم محقق شود. «یادگیری تعاونی» در تربیت معلم می‌تواند ارزش تعاملات اجتماعی را در معلمان آینده القا کند. «تأمل»، توانایی معلم را در تصمیم‌گیری‌های مناسب و صحیح بهبود می‌بخشد و بنابراین، او را به یک تصمیم‌گیرندهٔ توانمند تبدیل می‌کند.

۸ الف-۲ تربیت معلم تعاونی / همیاری

یادگیری تعاونی چیست؟

«یادگیری تعاونی یا همیاری» یک پروسهٔ تیمی است که در آن اعضا برای دستیابی به یک هدف کلی مورد توافق، از یکدیگر حمایت و به یکدیگر تکیه می‌کنند. صنف درس مکانی عالی برای توسعهٔ مهارت‌های تیم سازی است که در آینده در زنده‌گی به آن‌ها نیاز خواهید داشت.

«یادگیری تعاونی» یک «استراتژی تدریس» موفق است که در آن تیم‌های کوچک، هر کدام با شاگردانی با سطوح مختلف توانایی، از فعالیت‌های یادگیری متنوعی برای بهبود درک خود از یک موضوع استفاده می‌کنند. هر عضو تیم نه‌تنها مسؤول یادگیری مطالب تدریس شده است؛ بلکه مسؤول کمک به هم‌تیمی‌ها در یادگیری نیز هست و بدین ترتیب فضایی از موفقیت ایجاد می‌کند. شاگردان تا زمانی که همه اعضای گروه با موفقیت آن را درک و تکمیل کنند، روی تکلیف درسی کار می‌کنند.

یادگیری تعاونی/ تعاملی؛ پروسهٔ پویاست که در آن تدریس‌آموز به‌عنوان عضوی از تیم:

- یک هدف کلی مشترک را توسعه داده و به اشتراک می‌گذارد.
- درک خود از مشکل: سؤالات؛ بینش‌ها و راه‌حل‌ها را ارائه می‌دهد.

- به سؤالات، بینش‌ها و راه‌حل‌های دیگران پاسخ می‌دهد و برای درک آن‌ها تلاش می‌کند.
- دیگران را توانمند می‌سازد تا صحبت کنند و مشارکت داشته باشند و نظرات آنان را جدی می‌گیرد.
- در برابر دیگران پاسخگو است و دیگران نیز در برابر او پاسخگو هستند.
- به دیگران وابسته است و دیگران نیز به او وابسته‌اند.

عناصر یادگیری تعاونی

شرایط و عناصری که بهره‌وری بیشتر از تلاش‌های رقابتی و فردگرایانه را تضمین می‌کنند عبارت‌اند از:

۱. وابسته‌گی متقابل مثبت:

- تلاش‌های هر عضو گروه برای موفقیت گروه ضروری و اجتناب‌ناپذیر است.
- هر عضو گروه به دلیل منابع و یا نقش و مسؤولیت‌های وظیفه‌یی خود، سهم منحصربه‌فردی در تلاش مشترک دارد.

۲. تعامل رودررو

- توضیح شفاهی نحوهٔ حل مشکلات.
- تدریس دانش خود به دیگران.
- بررسی درک مطلب.
- بحث در مورد مفاهیم آموخته‌شده.
- ارتباط دادن آموخته‌های حال با یادگیری گذشته.

۳. پاسخگویی فردی و گروهی

- کوچک نگه‌داشتن اندازهٔ گروه. هرچه اندازهٔ گروه کوچک‌تر باشد، پاسخگویی فردی می‌تواند بیشتر باشد.
- دادن آزمون فردی به هر شاگرد.
- آزمون تصادفی شفاهی شاگردان با فراخواندن یک شاگرد برای ارائهٔ کارگروه خود به معلم (در حضور گروه) یا به‌کل صنف.

- مشاهدهٔ هر گروه و ثبت میزان مشارکت هر عضو در کار گروه.
- اختصاص دادن نقش بررسی‌کننده به یک شاگرد در هر گروه. بررسی‌کننده از سایر اعضای گروه می‌خواهد که استدلال و منطق زیربنایی پاسخ‌های گروه را توضیح دهند.
- وادار کردن شاگردان به تدریس آموخته‌هایشان به دیگران.

٤. مهارت‌های بین فردی و گروه‌های کوچک

- مهارت‌های اجتماعی که باید تدریس شوند:
  - رهبری
  - تصمیم‌گیری
  - اعتمادسازی
  - ارتباطات
  - مدیریت مناقشه

٥. پردازش گروهی[۱]

- اعضای گروه در مورد میزان موفقیت خویش در دستیابی به اهداف کلی و حفظ روابط کاری مؤثر بحث می‌کنند.
- توصیف می‌کنند که کدام اقدامات اعضا مفید و کدام مفید نیستند.
- تصمیم می‌گیرند که کدام رفتارها را ادامه دهند یا تغییر دهند.

چه چیزی یک تیم یادگیری تعاونی/ همیاری خوب را می‌سازد؟

- فعالیت‌های تیمی با کارآموزی و درک «پردازش گروهی» آغاز می‌شود. یک مربی با تسهیل بحث و پیشنهاد گزینه‌های جایگزین شروع می‌کند؛ اما راه‌حل‌ها را به تیم تحمیل نمی‌کند، به‌خصوص آن‌هایی که در همکاری با یکدیگر مشکل‌دارند.
- حضور سه تا پنج نفر در یک تیم. تیم‌های بزرگ‌تر در درگیر نگه‌داشتن همه افراد مشکل‌دارند.

---

[1] Group Processing

- گروه‌های تعیین‌شده توسط معلم. آن‌ها بهتر از گروه‌های خود–تعیین‌شده عمل می‌کنند.
- سطوح متنوع مهارت، پیشینه و تجربهٔ:
  - هر فرد «نقاط قوتی» را به گروه می‌آورد.
  - هر عضو گروه مسؤول است که نه‌تنها «نقاط قوت» خود را به اشتراک بگذارد؛ بلکه به دیگران نیز در درک منبع «نقاط قوت» خود کمک کند.
  - هر عضوی که در موقعیت نامساعدی قرار دارد یا با اکثریت راحت نیست، باید تشویق شود و به‌طور فعال برای مشارکت توانمند شود.
  - یادگیری از تنوع دیدگاه‌ها و تجربیات، به‌طور مثبت تحت تأثیر قرار می‌گیرد. «گزینه‌های حل مسأله» افزایش‌یافته، «طیف جزئیات مورد بررسی» گسترش می‌یابد.
- تعهد هر عضو به هدفی کلی که توسط گروه تعریف و درک شده است.
  - رتبه‌بندی محرمانهٔ همتایان، روش خوبی برای ارزیابی این است که چه کسی مشارکت می‌کند و چه کسی مشارکت نمی‌کند.
  - گروه‌ها حق‌دارند در صورت عدم موفقیت همه راه‌حل‌ها، عضوی را که همکاری یا مشارکت نمی‌کند، اخراج کنند. (فرد اخراج شده باید گروه دیگری را برای پذیرش خود پیدا کند.)
  - اگر افراد معتقد باشند که بیشتر کار را با کمک کمی از دیگران انجام می‌دهند، می‌توانند استعفا دهند. (این شخص اغلب می‌تواند به‌راحتی گروه دیگری را پیدا کند که از مشارکت‌های او استقبال کنند)
- اصول و مسؤولیت‌های عملیاتی مشترک که توسط هر عضو تعریف و مورد توافق قرار گرفته ازاین‌قرارند:
  - تعهد به حضور؛ آماده شدن و حضور به‌موقع در جلسات.
  - تمرکز بحث‌ها و اختلاف‌نظرها بر روی مسایل، اجتناب از انتقاد شخصی.
  - مسؤولیت بخشی از وظایف را بر عهده بگیرد و آن‌ها را به‌موقع انجام دهد. ممکن است لازم باشد وظایفی را انجام دهد که تجربهٔ کمی در آن‌ها دارد،

برای آن‌ها احساس آماده‌گی نمی‌کند یا حتی فکر می‌کند دیگران بهتر عمل می‌کنند. چالش را بپذیرد؛ اما در بیان اینکه ممکن است به کمک مربی کارآموزی، نیاز داشته باشد یا مجبور به استعفا و انجام‌وظیفهٔ دیگری شود، راحت باشد.

برخی از فعالیت‌ها برای یادگیری تعاونی:

۱. متود تدریس جکسو[1]

گروه‌هایی با عضویت پنج شاگرد تشکیل می‌شوند. به هر عضو گروه، مطالب منحصربه‌فردی برای یادگیری و سپس تدریس به اعضای گروه خود اختصاص داده می‌شود. برای کمک به یادگیری، شاگردان در صنف که روی یک زیر بخش کار می‌کنند، دورهم جمع می‌شوند تا تصمیم بگیرند چه چیزی مهم است و چگونه آن را تدریس نمایند. پس از تمرین در این گروه‌های «متخصص»، گروه‌های اصلی اصلاح می‌شوند و شاگردان به یکدیگر تدریس می‌نمایند.

۲. فکر کردن دو نفربا هم و به اشتراک‌گذاری

شامل یک ساختار تعاونی سه مرحله‌یی است. در مرحلهٔ اول، افراد در سکوت در مورد پرسشی که توسط مربی مطرح می‌شود فکر می‌کنند. در مرحلهٔ دوم، افراد دونفره می‌شوند و افکار خود را تبادل می‌کنند. در مرحلهٔ سوم، جفت‌ها پاسخ‌های خود را با جفت‌های دیگر، تیم‌های دیگر یا کل گروه به اشتراک می‌گذارند.

۳. مصاحبهٔ سه مرحله‌یی

هر عضو یک تیم، عضو دیگری را به‌عنوان شریک انتخاب می‌کند. در مرحلهٔ اول، افراد با پرسیدن سؤالات روشن‌کننده با شرکای خود مصاحبه می‌کنند. در مرحلهٔ دوم، شرکا نقش‌ها را عوض می‌کنند. برای مرحلهٔ آخر، اعضا پاسخ شریک خود را با تیم به اشتراک می‌گذارند.

---

[1] Jigsaw teaching method – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

٤. طوفان فکری راوندرابین[1]

صنف به گروه‌های کوچک (۴ تا ۶ نفره) تقسیم می‌شود و یک نفر به‌عنوان «ضبط کننده» تعیین می‌شود. یک سؤال با پاسخ‌های زیاد مطرح می‌شود و به شاگردان فرصت داده می‌شود تا در مورد پاسخ‌ها فکر کنند. پس از «زمان فکر»، اعضای تیم پاسخ‌ها را به سبک راوندرابین با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند. «ضبط کننده» پاسخ‌های اعضای گروه را می‌نویسد. نفر کنار «ضبط کننده» شروع می‌کند و هر فرد در گروه به ترتیب تا زمان اعلام‌شده پاسخ می‌دهد.

٥. مرور سه دقیقه‌یی

معلمان در هر زمانی در طول لکچر یا بحث متوقف می‌شوند و به تیم‌ها سه دقیقه فرصت می‌دهند تا آنچه گفته‌شده را مرور کنند، سؤالات روشن‌کننده بپرسند یا به سؤالات پاسخ دهند.

٦. «یادگیری تعاونی» با سرهای شماره‌گذاری شده

چندین تیم چهارنفره تشکیل می‌شود. به هر عضو این تیم‌ها شماره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ داده می‌شود. سؤالات از گروه پرسیده می‌شود. گروه‌ها برای پاسخ به سؤالبا هم همکاری می‌کنند تا همه بتوانند به‌صورت شفاهی به سؤال پاسخ دهند. معلم یک شماره (دو) را صدا می‌زند و از هر فرد شماره دو خواسته می‌شود که پاسخ دهند.

٧. تیم دونفرهٔ انفرادی

شاگردان ابتدا به‌صورت تیمی، سپس با یک شریک و در نهایت به‌تنهایی مسایل را حل می‌کنند. این روش برای ایجاد انگیزه در شاگردان برای مقابله و موفقیت در مسایلی که در ابتدا فراتر از توانایی آن‌هاست، طراحی‌شده است. این روش بر اساس مفهوم ساده‌یی از یادگیری واسطه‌یی است. شاگردان می‌توانند با کمک (واسطه‌یی) کارهای بیشتری نسبت به زمانی که به‌تنهایی انجام می‌دهند، انجام دهند. با اجازه دادن به آن‌ها برای کار بر روی مسایلی که نمی‌توانستند به‌تنهایی

---

[1] Round Robin Brainstorming – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

انجام دهند، ابتدا به‌صورت تیمی و سپس با یک شریک، آن‌ها به نقطه‌یی می‌رسند که می‌توانند به‌تنهایی کاری را انجام دهند که در ابتدا فقط با کمک می‌توانستند انجام دهند.

۸. حلقه زدن به دور شخص دانا

ابتدا معلم شاگردان را به چند تیم تقسیم می‌نماید و سپس از صنف نظرسنجی می‌کند تا ببیند کدام شاگردان دانش خاصی برای به اشتراک گذاشتن دارند؛ به‌عنوان‌مثال، معلم ممکن است بپرسد چه کسی در صنف توانسته یک سؤال دشوار ریاضی را حل کند، چه کسی از مکزیک بازدید کرده است، چه کسی تعاملات کیمیاوی مربوط به چگونه‌گی کمک نمک‌پاشی خیابان‌ها برای از بین بردن یخ‌زده‌گی را می‌داند. آن شاگردان (حکیمان) می‌ایستند و در اتاق پخش می‌شوند. سپس معلم از بقیه هم‌صنفی‌ها می‌خواهد که هر کدام یک «حکیم» را احاطه کنند، بدون اینکه دو عضو از یک تیم به یک حکیم بروند. «شاگرد حکیم» آنچه را که می‌داند توضیح می‌دهد؛ درحالی‌که هم‌صنفی‌ها گوش می‌دهند، سؤال می‌پرسند و یادداشت برمی‌دارند. سپس همه شاگردان به تیم‌های خود برمی‌گردند. هر کدام به‌نوبۀ خود، آنچه را که آموخته‌اند توضیح می‌دهند. ازآنجاکه هر کدام نزد استاد دیگری رفته‌اند، یادداشت‌های خود رابا هم مقایسه می‌کنند. اگر اختلاف‌نظری وجود داشته باشد، آن‌ها به‌عنوان یک تیم بلند می‌شوند. در نهایت، اختلافات مطرح و حل می‌شوند.

۹. همکاران

صنف به تیم‌های چهارنفره تقسیم می‌شود. شرکا به یک‌طرف اتاق می‌روند. به نیمی از هر تیم تکلیفی داده می‌شود تا بتوانند به نیمۀ دیگر درس دهند. شرکا برای یادگیری تلاش می‌کنند و می‌توانند با سایر همکارانی که روی همان مطالب کار می‌کنند مشورت کنند. تیم‌ها با هر گروه از همکاران که به گروۀ دیگر درس می‌دهند، برمی‌گردند. شرکا از هم‌تیمی‌های خود آزمون می‌گیرند و به آن‌ها درس می‌دهند. تیم بررسی می‌کند که چقدر خوب یاد گرفته‌اند و درس داده‌اند و چگونه می‌توانند روند کار را بهبود بخشند.

چرا از یادگیری تعاونی استفاده کنیم؟

تحقیقات نشان داده است که شیوه‌های «یادگیری تعاونی» باعث:

- ارتقاء یادگیری و پیشرفت تحصیلی شاگردان،
- افزایش ماندگاری شاگردان،
- افزایش رضایت شاگردان از تجربه یادگیری‌شان،
- کمک به شاگردان در توسعهٔ مهارت‌های ارتباط شفاهی،
- توسعهٔ مهارت‌های اجتماعی شاگردان،
- ارتقاء عزت‌نفس شاگردان و
- کمک به ارتقاء روابط مثبت نژادی، می‌گردد.

بررسی پیشرفت شما:

۱. عناصر «یادگیری تعاونی» را شرح دهید.
۲. جنبه‌هایی که یک تیم «یادگیری تعاونی» خوب را تشکیل می‌دهند چیست؟
۳. مزایای «یادگیری تعاونی» چیست؟

۸ الف-۳ تربیت معلم ساخت‌گرا و تأملی

تربیت معلم با رویکرد تأملی

در ده سال گذشته، اصطلاحات «تأمل» و «تأمل انتقادی» به‌طور فزاینده‌یی در توصیف رویکردهای تربیت معلم ظاهرشده‌اند. بااین‌حال، واضح است که این اصطلاحات اغلب به‌درستی تعریف‌نشده‌اند و به‌طور نسبتاً آزادانه‌یی برای در بر گرفتن طیف وسیعی از مفاهیم و استراتژی‌ها به‌کاررفته‌اند.

تأمل، یک پروسهٔ طبیعی است که توسعهٔ اقدامات آینده را از طریق تأمل در رفتار گذشته و یا فعلی تسهیل می‌کند. تأمل به پروسهٔ مداوم بررسی انتقادی و اصلاح عمل، با در نظر گرفتن دقیق زمینه‌های شخصی، پداگوژیکی، اجتماعی (از جمله اجتماعی، سیاسی، تاریخی و اقتصادی) و اخلاقی مرتبط با مکتب‌ها، صنف‌های درس و نقش‌های چندگانهٔ

معلمان اشاره دارد (نولز، کول و پرسوود، ۱۹۹۴)[1].

مربیان و محققان برای تعریف اصطلاح «تأمل» تلاش کرده‌اند. دیویی (۱۹۳۳)[2] معتقد بود که تأمل هدف غایی تعلیم و تربیت است، دیگران آن را وسیله‌یی برای کمک به معلمان پیش از خدمت برای مؤثر شدن می‌دانند. بخش عمده‌یی از نوشته‌های مربوط به تأمل در تربیت معلم از دیویی (۱۹۳۳) گرفته‌شده است. او معتقد بود که تأمل شامل بررسی فعال، مداوم و دقیق هر باور یا عملی با توجه به مبانی پشتیبان و پیامدهای نهایی آن است. دیویی اشاره می‌کند دو مؤلفهٔ متمایز در «تفکر تأملی» دخیل هستند: «پروسه» و «محتوا».

برای درک بهتر «افکار تأملی معلمان»، باید هم «پروسه» و هم محتوای «تفکر تأملی» به‌طور هم‌زمان در نظر گرفته شوند. عنصر پروسهٔ تأمل، بر نحوهٔ تصمیم‌گیری معلمان تأکید دارد، محتوا بر ماده‌یی که تفکر را هدایت می‌کند، تأکید دارد.

معلمان بر حال یا معلمان آینده هنگام تأمل از چه نوع دانشی استفاده می‌کنند؟ محتوا شامل درک کودکان، از جمله سطوح رشد و دیدگاه‌های آن‌ها است. معلمان همچنین باید متودهای تدریس مناسب، تصویر معلم، همکاری و پشتیبانی حرفه‌یی و تأثیر جامعه بر مکتب‌ها را در نظر بگیرند. آن‌ها باید از طیف گسترده‌یی از محیط‌های تعلیمی و تربیتی، ارزیابی و روابط بین فردی آگاهی داشته باشند و باید تعهد اخلاقی نسبت به کودکان، والدین و رشته داشته باشند (سوربک، هان و مویر، ۱۹۹۳)[3].

کمیس (۱۹۹۹)[4] پنج پیشنهاد در مورد ماهیت تأمل ارائه می‌دهد که نه‌تنها روشن می‌کند تربیت معلم تأملی مستلزم چیست؛ بلکه نشان می‌دهد که تربیت معلم تأملی رویکردی پیچیده است که به کار بستن آن و ارزیابی آن آسان نیست:

۱. «تأمل و بازاندیشی»، امری نیست که صرفاً توسط عوامل زیست‌شناختی یا روان‌شناختی تعیین شود و نیز صرفاً اندیشهٔ محض نیست؛ بلکه بازتابِ یک جهت‌گیری به سمت عمل است و در مورد رابطه میان اندیشه (نظریه) و عمل در موقعیت‌های واقعی و تاریخی سخن می‌گوید.
۲. تأمل، عملکرد فردگرایانهٔ ذهن به‌عنوان نوعی مکانیزم یا گمانه پردازی محض

---

[1] Knowles, Cole and Presswood, 1994
[2] John Dewey (1933)
[3] Surbeck, Han and Moyer, 1993
[4] Kemmis (1999)

نیست؛ بلکه روابط اجتماعی را پیش‌فرض می‌گیرد و شکل می‌دهد.

۳. تأمل ازنظر ارزش‌ها، عاری از ارزش یا خنثی نیست؛ بلکه بیانگر و در خدمت منافع ملموس انسانی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی است.
۴. تأمل در برابر نظم اجتماعی بی‌تفاوت یا منفعل نیست و نیز صرفاً به ترویج ارزش‌های پذیرفته‌شدهٔ اجتماعی نمی‌پردازد؛ بلکه یا به بازتولید فعالانهٔ ایدئولوژی‌های عملی حامی نظم اجتماعی اقدام می‌کند یا آن‌ها را دگرگون می‌سازد.
۵. تأمل یک پروسهٔ مکانیکی یا یک تمرین صرفاً خلاقانه برای ساخت ایده‌های جدید نیست؛ این عملی است که قدرت ما را برای بازسازی زنده‌گی اجتماعی از طریق مشارکت در ارتباطات، تصمیم‌گیری و کنش اجتماعی بیان می‌کند.

این پیشنهادها، پتانسیل دگرگون‌کنندهٔ تأمل را، چه در سطوح فردی و چه در سطوح اجتماعی، برجسته می‌کنند. فرضیات اساسی تربیت معلم تأملی به شرح زیر است:

۱. ترویج معلمانی با «تفکر انتقادی»، هدفی ارزشمند است که پیامدهای مستقیمی برای تعیین جهت تفکر، اهداف و دامنه آن دارد.
۲. «تأمل انتقادی» شامل «عقل انتقادی»، «خوداندیشی انتقادی» و «عمل انتقادی» است.
۳. «تأمل انتقادی» باید «خودمختاری» معلم را تسهیل کند، به‌ویژه از طریق میانجیگری بین «اهداف کلی پداگوژیکی» و «محدودیت‌های موقعیتی»[1]، در یک رویکرد پژوهش مانند به تدریس که در آن زمینه‌های تعلیمی و تربیتی مورد پرسش و بررسی دقیق قرار می‌گیرند تا درک و تغییر یابند.
۴. «تأمل انتقادی» باید مستلزم درک ماهیت و اهداف کلی تعلیم و تربیت مکتبی و نقش آن در تحول اجتماعی باشد.

---
[1] situational constraints

معیارهای تربیت معلم به شیوهٔ تأملی

معیارهای شیوه‌های تأملی در تربیت معلم در شش حوزهٔ کلی زیر دسته‌بندی‌شده‌اند؛ **فرضیات[1]، اهداف کلی، وظایف[2]، محتوا[3]، نقش‌ها[4] و گفتمان[5]**

این حوزه‌ها برای تنظیم انتقادی شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان و همچنین برنامه‌ریزی برنامه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» ضروری هستند.

فرضیات

تمام شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان مبتنی بر فرضیاتی در مورد ماهیت تربیت معلم و تعلیم و تربیت مکتب هستند. تجزیه‌وتحلیل این شیوه‌ها مستلزم بررسی این فرضیات است:

- شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان تا چه حد بر فرضیات یک رویکرد تأملی بناشده‌اند؟ فرضیاتی که توسط دونالد شون[6]، کنت زایکنر[7] و جان اسمیت[8] تدوین‌شده‌اند را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد: تربیت معلم پروسهٔ تحول شخصی و اجتماعی است؛ «عمل»، «نظریه» تولید می‌کند؛ یک معلم خوب، یک متخصص تأملی است؛ یک معلم مستقل، یادگیرنده‌گان مستقلی را پرورش می‌دهد.

اهداف کلی

درک شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان، مستلزم تحلیل جهت آن است. تربیت معلم تأملی در درجهٔ اول توانمندسازی «تدریس‌آموزان» در جهت ارتقای تعلیم و تربیت برای «خودمختاری» را هدف قرار می‌دهد:

- شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان تا چه حد تحول توانمندسازی

---

[1] Assumptions,
[2] Tasks
[3] Content
[4] Roles
[5] Discourse
[6] Donald Schon
[7] Kenneth Zeichner
[8] John Smyth

«تدریس‌آموزان» را در کنار تعلیم و تربیت برای «خودمختاری» ارتقا می‌دهد؟ دانش، توانایی‌ها و نگرش‌های اساسی دخیل در این هدف غایی عبارت‌اند از: دانش محتوایی، دانش پداگوژیکی، هنر، توانایی عمل، توانایی خودتنظیمی، توانایی برقراری ارتباط و مذاکره و موضع انتقادی نسبت به زمینه‌های نهادی و اجتماعی فرهنگی.

وظایف

ماهیت وظایف «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان تا حد زیادی «کیفیت» تربیت معلم را تعیین می‌کند. این حوزه شامل معیارهای زیر است:

- **شفافیت**، وظایف «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان تا چه حد در مورد فرضیات و اهداف غایی، مراحل و خواسته‌ها، ارزش و محدودیت‌ها و ارزیابی آن‌ها صریح بیان می‌شوند؟ شفافیت وظیفه، آگاهی را بهبود می‌بخشد و نگرش انتقادی نسبت به شیوه‌ها را افزایش می‌دهد. این امر می‌تواند مستقیماً توسط «مربی معلم»، دستورالعمل‌های وظیفه (صراحت بیرونی)[۱] یا با تأمل «تدریس‌آموزان» در مورد وظایف (صراحت مشارکتی)[۲] حاصل شود.
- **ادغام نظریه و عمل**، وظایف «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان تا چه حد بر ادغام نظریه‌ها و شیوه‌های خصوصی و عمومی تمرکز دارند؟ ادغام به معنای فعال‌سازی دانش تجربی «تدریس‌آموزان» و یا «تجربهٔ عملی»[۳] است. تجربه، ممکن است غیرمستقیم یا مستقیم باشد:
  - «تجربهٔ غیرمستقیم» شامل وظایفی غیر از تدریس است که با هدف غایی آماده‌سازی برای تدریس انجام می‌شود (به‌عنوان‌مثال وظایف توسعهٔ ارتباطات، تجزیه‌وتحلیل و تولید «مواد درسی»، مشاهدهٔ درس‌های ضبط‌شدهٔ ویدیویی و غیره).
  - «تجربهٔ مستقیم» مبتنی بر مکتب است و به تمام وظایف مربوط به تدریس

---

[۱] external explicitness – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] participatory explicitness – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] practical experimentation

واقعی (برنامه‌ریزی، توسعه، نظارت و ارزیابی اقدامات پداگوژیکی) اشاره دارد. هر دو نوع تجربه باید پداگوژی برای «خودمختاری» را تقویت کنند.

- **ثبات**، وظایف «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» معلمان تا چه حد بین اهداف غایی و «پروسه» و همچنین بین مراحل مختلف آن‌ها همخوانی نشان می‌دهند؟ ثبات درونی، معناداری، هدفمندی و تأثیر وظیفه را افزایش می‌دهد. عدم ثبات بر اعتبار کورس و تعهد تدریس‌آموز تأثیر می‌گذارد.
- **سازمان‌دهی**، مدیریت منابع، فضا و زمان تا چه حد با فرضیات، اهداف کلی، محتوا و نقش‌های شیوه‌های توسعهٔ معلمان کافی است؟

محتوا

محتوای شیوه‌های توسعهٔ معلمان، عرصهٔ تأملی و عمل حرفه‌یی را برجسته می‌کند و ارزیابی ارتباط و پیشرفت آن‌ها مهم است:

- **ارتباط**- محتوای برنامه / برنامه‌های توسعهٔ معلمان تا چه حد با توجه به دانش قبلی، انتظارات، علایق و نیازهای قبلی «تدریس‌آموزان» (معناداری)؛ پیشرفت‌های گذشته/اخیر در حوزهٔ تحصیلی (اطلاعات)؛ سهم در به چالش کشیدن فرضیات و شیوه‌های تثبیت‌شده در جهت توسعهٔ یک پداگوژی برای «خودمختاری» (نوآوری) مرتبط است؟
- **پیشرفت**، محتوای شیوه‌های توسعهٔ معلمان تا چه حد به توسعهٔ نظریه‌ها و عملکردهای «تدریس‌آموزان» کمک می‌کند؟

نقش‌ها

نقش‌هایی که «تدریس‌آموزان» بر عهده می‌گیرند، بسته به فرضیات و اهداف کلی که شیوه‌های توسعه را جهت می‌دهند، متفاوت است. تأمل، ذهنیت، مذاکره و تنظیم، ویژه‌گی‌های مهم نقش‌ها در یک رویکرد تأمل محور هستند:

- **تأمل پذیری**- شیوه‌های توسعهٔ معلمان چه نوع تأملی را ترویج می‌دهند؟ چه دیدگاهی از پداگوژی مکتب را تشویق می‌کنند؟ تأمل باید مبنای تعریف نقش

معلمان باشد. **در «سطح فنی»**[۱]، تأمل با هدف غایی دستیابی به اهداف عینی کوتاه‌مدت است؛ به‌منظور بهبود عملکرد (چه‌کاری انجام می‌دهم؟ چگونه می‌توانم عمل خود را بهبود بخشم؟). **در «سطح عملی**[۲]»، تأمل بر تحلیل فرضیات، گرایش‌ها، ارزش‌ها و نتایج عملکرد معلمان متمرکز است (چگونه عملکرد خود را توضیح دهم؟ پیامدهای عملکرد من بر دیگران چیست؟). **در «سطح انتقادی»**[۳]، تأمل شامل ابعاد اخلاقی، اجتماعی و سیاسی عملکرد معلمان است. این سطح شامل تأمل در مورد پروسهٔ تربیت معلم (فراشناخت)[۴]، از دیدگاه پژوهش‌محور است. هر سه سطح تأمل در ارتقای توسعهٔ پداگوژی برای «خودمختاری» مهم هستند.

- **بین الاذهانی بودن**– شیوه‌های توسعهٔ معلمان تا چه حد خود «تدریس‌آموزان» را در تعامل با دیگران ادغام می‌کند؟ ساخت «دانش حرفه‌یی»[۵]، هم یک پروسهٔ شخصی و هم اجتماعی است که شامل توصیف، تفسیر، رویارویی و بازسازی عملکرد تعلیمی و تربیتی می‌شود. این بدان معناست که نقش‌ها از طریق تعامل معناداری که تعهد فردی و جمعی را تقویت می‌کند، بازتعریف می‌شوند.
- **مذاکره**– شیوه‌های توسعهٔ معلمان تا چه حد فرصت‌هایی را برای مذاکره ایجاد می‌کنند؟ مذاکره می‌تواند درجات مختلفی از «خودمختاری» تدریس‌آموز را در بر بگیرد؛ اما همیشه مستلزم آن است که کری‌کولم‌های تربیت معلم به‌عنوان عمل در نظر گرفته شوند، نه به‌عنوان محصولات از پیش تعریف‌شده برای مصرف.
- **تنظیم**– شیوه‌های توسعهٔ معلم تا چه حد امکان تنظیم فردی و همیاری پروسهٔ رشد را فراهم می‌کنند؟ ارتقای «خودمختاری» «تدریس‌آموزان» مستلزم مشارکت انتقادی آن‌ها در نظارت بر یادگیری خودشان و یادگیری و زمینه‌های یادگیری است.

---

[1] technical level
[2] practical level
[3] critical or emancipatory level
[4] metacognition
[۵] professional knowledge – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

گفتمان

مفروضات و اهداف کلی تربیت معلم تأملی، پیامدهایی برای گفتمان «تدریس‌آموزان» و مربیان معلم دارد، به‌ویژه برای «کیفیت ارتباط» که تأثیر زیادی بر «کیفیت پروسهٔ پیشرفت»، به‌ویژه ازنظر ارتباط و درجهٔ دموکراسی، دارد.

- **ارتباطات**- تا چه حد شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)»، ارتباطات متمرکز و بیانی رابا هم ادغام می‌کنند؟

نیاز به تربیت معلم با رویکرد تأملی

- «حرفه‌یی شدن»[1] به موضوعی بسیار مهم در حوزهٔ تعلیم و تربیت تبدیل‌شده است. تأمل در کار خود، یکی از مؤلفه‌های کلیدی «حرفه‌یی بودن» است (شون، ۱۹۸۳)[2] و برای تربیت معلم ضروری است. معلمان باید باورها، فرضیات و تمایلات خود را در مورد تدریس–یادگیری بررسی کنند و تعیین کنند که چگونه این باورها بر عملکرد صنف درس تأثیر می‌گذارند.
- معلمان پیش از خدمت باید هرگونه بار فرهنگی که ممکن است با خود حمل کنند را بررسی کنند تا مناسب بودن آن را در تدریس ارزیابی کنند.
- ازآنجایی‌که تدریس اغلب عملی نامشخص، پویا و پیچیده است، معلمان باید دائماً در مورد اهداف کلی مناسب، متودهای تدریس–یادگیری شاگردان قضاوت کنند.
- تحقیقات اخیر در مورد تربیت معلمان، نگرانی‌هایی را در مورد تمایل برنامه‌های تربیت معلم به تشویق رضایت و انطباق با وضع موجود تحصیلات و جامعه ایجاد می‌کند. (اولوفلین، ۱۹۹۲)[3]. این مطالعات همچنین خاطرنشان می‌کنند که برنامه‌های تربیت معلم اغلب از «دیدگاه‌های فایده گرایانه» حمایت می‌کنند که در آن تدریس از حوزه‌های تعلیمی و تربیتی، اجتماعی یا اخلاقی زیربنایی خود جدا می‌شود و جنبه‌های فنی به‌جای وسیله‌یی برای رسیدن به یک هدف تعلیمی و تربیتی گسترده‌تر، به‌خودی‌خود به یک هدف تبدیل می‌شوند. ارزیابی مجدد و

---

[1] Professionalization
[2] Schon, 1983
[3] O'Loughlin, 1992

مداوم متودهای تدریس به معلم اجازه می‌دهد تا فرضیات مربوط به تدریس-یادگیری را زیر سؤال ببرد و از تبدیل‌شدن تدریس به نقشی منفعل در مکتب جلوگیری کند.

رویکردهایی برای تمرین تأمل

استفاده از رویکرد تأملی یا پژوهش‌محور در تربیت معلم تا حد زیادی به شناسایی «کیفیت» پژوهش مورد نظر و مطلوبیت اهداف مورد نظر بسته‌گی دارد. هنگام تصمیم‌گیری در مورد رویکردهای مربوط به عملکردهای تأملی، باید اصول زیر در نظر گرفته شود:

(أ) توجه به رشد سبک شخصی از جمله ابعاد اخلاقی و فلسفهٔ تدریس در «تدریس‌آموزان»،

(ب) استفاده از «پژوهش عمل نگر» یا «رویکردهای مبتنی بر پژوهش» برای بررسی و بهبود تدریس در یک محیط حمایتی؛

(ج) شناخت ماهیت مشکل‌ساز تحصیلات، از جمله تصمیم‌گیری در مورد صنف درس و کری‌کولم؛

(د) حساسیت به زمینه‌های تدریس و به‌ویژه، به طیف وسیعی از پیشینه‌ها، توانایی‌ها و ویژه‌گی‌های شاگردان مکتب؛

(ه) تلاش برای ایجاد چرخه‌هایی شامل آماده‌گی برای تدریس عملی، جمع‌آوری داده‌ها در مورد آنچه اتفاق افتاده، تأمل در مورد آن و اصلاحات احتمالی (اغلب «اگر-آنگاه»)؛

(و) نظارت مداوم بر اجرای برنامه، با تلاش‌های دقیق برای ارائهٔ شواهدی از نتایج و تأثیر آن‌ها؛ و

(ز) استفاده از شیوه‌هایی؛ مانند «مایکروتیچینگ»[۱] برای ایجاد مجموعه‌یی از مهارت‌ها، نوشتن خاطرات برای تشویق به ثبت، تفکر و «خودارزیابی» و گفتگوهای منظم با همتایان، کارکنان و یا معلمان برای روشن شدن مسایل و جایگاه‌های ارزشی.

---

[۱] Microteaching (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

ون مانن[1] سه سطح تأمل را شناسایی کرد: «تأمل فنی»[2]، «تأمل حرفه‌یی»[3] و «تأمل انتقادی».

سطح سوم و آخر، «سطح انتقادی»، معیارهای اخلاقی و معنوی؛ مانند عدالت و انصاف را به‌عنوان بخشی از گفتمان در مورد شیوه‌های تعلیمی و تربیتی در نظر می‌گیرد. تربیت معلم پیش از خدمت باید این سطح را هدف غایی قرار دهد، حتی اگر رسیدن به آن دشوار باشد.

چهار نوع نوشتار را می‌توان به‌عنوان راهگشای تأمل شناسایی کرد:

«نوشتار توصیفی»[4]، «تأمل توصیفی»[5]، «تأمل گفتگویی»[6] و «تأمل انتقادی».

در اصل، نوع اول اصلاً تأمل نیست؛ بلکه صرفاً وقایع یا ادبیات را گزارش می‌دهد. نوع دوم، تأمل توصیفی، تلاش می‌کند دلایلی را ارائه دهد که اغلب مبتنی بر قضاوت شخصی یا خواندن ادبیات توسط شاگردان است. نوع سوم، تأمل گفتگویی، نوعی گفتمان با خود است، کاوشی در دلایل ممکن. نوع چهارم، «تأمل انتقادی»، به‌عنوان استدلال برای تصمیمات یا رویدادهایی تعریف می‌شود که زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و یا سیاسی گسترده‌تر را در نظر می‌گیرد.

اسپارکس-لانگر[7] سه روش متمایز برای نگاه به تدریس و تربیت معلم را شناسایی می‌کند که هر یک ممکن است با سطوح تأمل ون مانن یا با انواع توصیفی، گفتگویی و انتقادی مرتبط باشند.

«رویکرد شناختی»[8] از مطالعات پردازش اطلاعات و تصمیم‌گیری معلمان استفاده می‌کند.

«رویکرد روایی»[9]، معلمانی را دارد که داستان‌های خود را از طریق «چارچوب‌بندی مسأله»، «پرسشگری طبیعت‌گرایانه» و «مطالعات موردی» بیان می‌کنند.

«رویکرد انتقادی»[10]، معلمان را ملزم می‌کند که با در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی و

---

[1] Van Manen
[2] technical reflectivity
[3] professional reflectivity
[4] descriptive writing
[5] descriptive reflection
[6] dialogic reflection
[7] Sparks-Langer
[8] Cognitive Approach
[9] Narrative Approach
[10] Critical Approach

سیاسی، از استدلال اخلاقی و معنوی استفاده کنند.

سه رویکردی که از تسهیل عمل تأملی پشتیبانی می‌کنند عبارت‌اند از: «خودآزمایی»[۱] و «ارزشیابی همتا»، «یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)»[۲] و «برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP)»[۳].

خودآزمایی و ارزشیابی همتا

هم «خودآزمایی» و هم «ارزشیابی همتا» می‌توانند برای پشتیبانی از عمل تأملی استفاده شوند؛ زیرا شاگردان را درگیر تفکر در مورد یادگیری خود می‌کنند. بود[۴] که مسؤول بسیاری از کارهای پیشگام درزمینهٔ «خودآزمایی» و «ارزشیابی همتا» است، آن را به‌عنوان «مشارکت شاگردان در شناسایی استانداردها و یا معیارهایی برای اعمال در کار خود و قضاوت در مورد میزان رعایت این معیارها و استانداردها» تعریف می‌کند. ازنظر بود، «خودآزمایی» شامل دو مرحله واضح است:

أ. شناسایی (و درک یادگیرنده) از استانداردها و معیارها و
ب. قضاوت خودشان در مورد آن معیارها. این پروسهٔ دوبخشی لزوماً شامل تأمل شاگردان در مورد یادگیری خودشان است.

«خودآزمایی» می‌تواند هم برای تسهیل پروسهٔ یادگیری و هم برای تولید یک محصول ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرد. «خودآزمایی» می‌تواند به‌صورت غیررسمی برای تشویق شاگردان به تفکر در مورد کار خود و آنچه در یک موضوع خاص می‌دانند، مورد استفاده قرار گیرد.

«ارزشیابی همتا» به دلیل تمرکز بر گفتگو و تفسیرهای مشترک از تدریس–یادگیری بین کارکنان و شاگردان، وسیله‌یی بسیار مفید برای پشتیبانی از عمل تأملی است (استفانی، ۱۹۹۸)[۵]. شاگردان از یکدیگر یاد می‌گیرند و از بازخورد ارائه‌شده توسط همسالان برای آگاهی از یادگیری خود استفاده می‌کنند. با استفاده از رویکرد «ارزشیابی همتا»، شاگردان تشویق می‌شوند تا در مورد کار همتایان خود نظرات کیفی ارائه دهند. نکتهٔ کلیدی در استفاده از

---

[1] self assessment
[2] problem-based learning (PBL)
[3] personal development planning (PDP)
[4] Boud,
[5] Stefani, 1998

«خودآزمایی» و «ارزشیابی همتا»، اطمینان از این است که به هر گروه جدید از شاگردان فرصت‌های یکسانی برای کشف نحوهٔ یادگیری آن‌ها داده شود. معلمان وسوسه می‌شوند که سعی کنند «پروسه» را ساده کرده و به شاگردان بازخورد ارائه دهند؛ اما اگر قرار است این پروسه از تأمل پشتیبانی کنند، شاگردان باید خودشان آنچه را که می‌دانند و نمی‌دانند کشف کنند و ارتباطات خود را برقرار کنند.

یادگیری مبتنی بر مسأله

«یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)» در تعدادی از رشته‌ها به‌عنوان راهی برای درگیر کردن شاگردان در مسایل «واقعی» استفاده می‌شود. برخلاف تعلیم و تربیت مرسوم، «یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)» با یک مسأله شروع می‌شود و از شاگرد می‌خواهد که برای حل آن، تحقیق، انتخاب، تجزیه‌وتحلیل و به‌کارگیری اطلاعات و نظریه‌ها را انجام دهد. شاگردان در گروه‌ها یا تیم‌ها برای حل یا مدیریت این موقعیت‌ها کار می‌کنند؛ اما از آن‌ها انتظار نمی‌رود که مجموعه‌یی از «پاسخ‌های درست» از پیش تعیین‌شده را به دست آورند. در عوض، از آن‌ها انتظار می‌رود که با موقعیت پیچیده‌یی که به آن‌ها ارائه می‌شود، درگیر شوند و تصمیم بگیرند که چه اطلاعاتی را باید یاد بگیرند و چه مهارت‌هایی را باید کسب کنند (ساوین–بادن، ۲۰۰۰)[۱].

ویژه‌گی‌های «یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)»:

- استفاده از مطالب محرک برای کمک به شاگردان در بحث در مورد یک مشکل، سؤال یا مسأله مهم.
- ارائهٔ مشکل به‌عنوان شبیه‌سازی از عملکرد حرفه‌یی یا موقعیت «زنده‌گی واقعی».
- تشویق «تفکر انتقادی» و ارائهٔ منابع محدود برای کمک به شاگردان در یادگیری از تعریف و تلاش برای حل مشکل داده‌شده.
- شاگردانی که به‌صورت گروهیبا هم همکاری می‌کنند، اطلاعات را در داخل و خارج از صنف بررسی می‌کنند، با دسترسی به یک معلم (نه لزوماً یک متخصص موضوع) که مشکل را به‌خوبی می‌شناسد و می‌تواند پروسهٔ یادگیری گروه را تسهیل کند.

---

[1] Savin-Baden, 2000

- شاگردان نیازهای یادگیری خود را شناسایی می‌کنند و از منابع موجود به‌درستی استفاده می‌کنند.
- به‌کارگیری مجدد این دانش جدید در مسئلهٔ اصلی و ارزیابی پروسهٔ آن‌ها (بود و فلتی، ۱۹۹۷: ۴)[1].

مزیت شاگردانی که روی موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده کار می‌کنند این است که مشکلات واقعی راه‌حل‌های ساده‌یی ندارند؛ بلکه نیاز به مقایسه و تحلیل منابع، استراتژی‌ها و هزینه‌ها دارند. کاری که رویکرد «یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)» انجام می‌دهد، تسهیل گفتگو بین شاگرد، معلم و همتایان (و در برخی موارد طرف‌های خارجی) است که به فرد کمک می‌کند تا یادگیری خود را درک کند.

«یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)» یک تجربه یا زمینهٔ واقعی را ارائه می‌دهد که در آن می‌توان تأمل کرد. برخلاف حل مسألهٔ سنتی که در آن محصل به سمت منابع مناسب هدایت می‌شود، «یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)» محصلان را مجبور می‌کند تا مستقل فکر کنند و از تجربیات قبلی برای انتقال به محیط‌های جدید استفاده کنند. این تأمل و پروسهٔ یادگیری را می‌توان در گزارش یا ارائهٔ نهایی بیان کرد و در صورت لزوم، ارزیابی نمود. یکی از مزایای استفاده از «ارزشیابی همتا» یا «یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL)» این است که آن‌ها محصلان را قادر می‌سازند تا روی یک مسألهبا هم کار کنند.

پیشنهادهای مک‌فارلین (۱۹۹۸)[2]

«مفهوم توانایی در یک مدل عملکرد تأملی مستلزم آن است که شاگردان یاد بگیرند که علاوه بر کار انفرادی، با دیگران نیز به‌طور مؤثر کار کنند. کار تیمی همچنین تمایل به افزایش خوداندیشی و آگاهی از پروسهٔ یادگیری دارد؛ زیرا افراد در قبال گروه پاسخگو هستند و به‌خصوص اگر گروه تشویق شود که موفقیت‌ها و نقاط ضعف خود را در انجام‌وظیفهٔ تعیین‌شده تجزیه‌وتحلیل کند.»

---

[1] Boud and Feletti, 1997: 4
[2] Macfarlane(1998)

برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP) و نمونهٔ کارها

«برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP)» بیش از ۲۰ سال است که در اشکال مختلف وجود دارد. این‌یک پروسهٔ ساختاریافته و پشتیبانی شده است که توسط یک فرد انجام می‌شود تا در مورد یادگیری، عملکرد و یا موفقیت خود تأمل کند و برای رشد شخصی، تعلیمی و تربیتی و شغلی خود برنامه‌ریزی کند. هدف غایی تعلیمی و تربیتی این است که ساختاری را برای تفکر و برنامه‌ریزی توسعهٔ خود در اختیار شاگردان قرار دهد. «برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP)» را می‌توان به‌عنوان پروسهٔ برای مستندسازی یادگیری و تأمل در نظر گرفت. «نمونهٔ کارها» و «سوابق موفقیت»، اشکال رایجی هستند که پروسهٔ «برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP)» در آن‌ها ارائه می‌شود. مزیت «برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP)» این است که تصویری جامع از قابلیت‌های یک فرد ارائه می‌دهد. معمولاً از سه بخش (فهرستی از مهارت‌ها یا «شایسته‌گی‌های» کسب‌شده، شواهد دستاورد و یک بخش تأمل در مورد چگونه‌گی توسعهٔ مهارت) تشکیل‌شده است. «برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP)» اطلاعات بیشتری نسبت به یک گواهینامه ارائه می‌دهد و محصلان را در پروسهٔ تفکر در مورد یادگیری خود درگیر می‌کند.

برنامه‌ریزی رشد شخصی به «تدریس‌آموزان» کمک خواهد کرد تا:

- به یادگیرنده‌گانی مؤثرتر، مستقل‌تر و با اعتماد به نفس تر و خود–راهبر تبدیل شوند.
- نحوهٔ یادگیری خود را درک کنند و یادگیری خود را به زمینهٔ وسیع‌تری مرتبط سازند.
- مهارت‌های عمومی خود را برای مطالعه و مدیریت شغلی بهبود بخشند.
- اهداف کلی شخصی خود را بیان کنند و پیشرفت خود را در جهت دستیابی به موفقیت ارزیابی کنند.
- نگرش مثبت به یادگیری را در طول زنده‌گی تشویق کنند.

نمونهٔ کارها راهی مفید برای عادت دادن شاگردان به نوشتن تأمل و معرفی ایدهٔ ارائهٔ شواهد برای تأملاتشان است.

«برنامه‌ریزی رشد شخصی (PDP)» راه دیگری برای تشویق شاگردان به تفکر در مورد

آنچه می‌دانند، آنچه نمی‌دانند و چگونه‌گی توسعهٔ مهارت‌های لازم برای پر کردن شکاف‌های دانش خود به گونه‌یی که قدردانی آن‌ها از این «حرفه» بهبود یابد، ارائه می‌دهد.

مزایای تربیت معلم بازاندیش

تربیت معلم بازاندیش:

- معلمان را قادر می‌سازد تا با اتخاذ رویکردی تحلیلی نسبت به تدریس، عملکرد خود را تجزیه‌وتحلیل، بحث، ارزیابی و تغییر دهند؛
- درک معلمان از زمینه‌های اجتماعی و سیاسی که در آن کار می‌کنند را تقویت می‌کند و به معلمان کمک می‌کند تا تشخیص دهند که تدریس ازنظر اجتماعی و سیاسی در موقعیت خاصی قرار دارد و وظیفهٔ معلم شامل درک و تحلیل آن زمینه است؛
- معلمان را قادر می‌سازد تا مسایل اخلاقی و معنوی ضمنی در عملکردهای صنف درسی، از جمله «بررسی انتقادی» باورهای خود در مورد تدریس خوب را ارزیابی کنند؛
- معلمان را تشویق می‌کند تا مسؤولیت بیشتری را برای «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» خود بپذیرند و تا حدی «خودمختاری حرفه‌یی» کسب کنند؛
- به معلمان کمک می‌کند تا نظریه‌های خود را در مورد عملکردهای تعلیمی و تربیتی توسعه دهند و صنف‌های اصولی را برای کار صنفی خود درک و توسعه دهند.
- معلمان را توانمند می‌سازد تا بر جهت‌گیری‌های آینده در تعلیم و تربیت بهتر تأثیر بگذارند و نقش فعال‌تری در تصمیم‌گیری ایفا کنند.

تربیت معلم بازاندیش به توسعهٔ موارد زیر کمک می‌کند:

- مهارت‌های حل مسأله و تأمل انتقادی.
- مهارت‌های ارتباطی.
- ظرفیت سازگاری با شرایط در حال تغییر.
- توانایی کار تیمی.
- مهارت‌های برقراری ارتباط.

- توانایی استفاده و به‌کارگیری تکنولوژی‌های ارتباطی.
- آگاهی از نیازهای متنوع یادگیری و توانایی رسیده‌گی به آن‌ها.
- آگاهی از محیط تعلیمی و تربیتی در حال تغییر و نقش آن‌ها در تجهیز جوانان برای عملکرد مؤثر در این محیط.

تربیت معلم ساخت‌گرا

«ساخت‌گرایی» یک دیدگاه فلسفی در مورد چگونه‌گی درک یا شناخت ماست.

تعریف

«ساخت‌گرایی» یک فلسفهٔ یادگیری بوده، بر این فرض بناشده است که با تأمل و بازاندیشی در تجربیات خود، درک خود را از جهانی که در آن زنده‌گی می‌کنیم، می‌سازیم. هر یک از ما «قوانین» و «مدل‌های ذهنی» خود را ایجاد می‌کنیم که از آن‌ها برای معنا بخشیدن به تجربیات خود استفاده می‌کنیم؛ بنابراین، یادگیری صرفاً پروسهٔ تنظیم مدل‌های ذهنی ما برای تطبیق با تجربیات جدید است.

سه پیشنهاد اصلی این فلسفه به شرح زیر است:

۱. درک تعاملات ما با محیط. این مفهوم اصلی «ساخت‌گرایی» است. آنچه فرد می‌فهمد تابعی از محتوا، زمینه، فعالیت یادگیرنده و اهداف کلی یادگیرنده است. شناخت فقط در درون فرد نیست؛ بلکه بخشی از کل زمینه است، یعنی شناخت توزیع‌شده است.
۲. «تضاد شناختی»[۱] محرک یادگیری است و سازمان‌دهی و ماهیت آنچه آموخته می‌شود را تعیین می‌کند. سردرگمی یادگیرنده محرک و سازمان‌دهندهٔ یادگیری است.
۳. دانش از طریق مذاکرهٔ اجتماعی و از طریق ارزیابی قابلیت اجرایی برداشت‌های فردی، تکامل می‌یابد.

---

[۱] Cognitive conflict – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

چندین اصل راهنمای ساخت‌گرایی وجود دارد:

۱. یادگیری جستجوی معناست؛ بنابراین، یادگیری باید با مسایلی آغاز شود که شاگردان به‌طور فعال در تلاش برای ساختن معنا پیرامون آن‌ها هستند. معنا مستلزم درک کل‌ها و همچنین اجزا است؛ و اجزا باید در چارچوب کل‌ها درک شوند؛ بنابراین، پروسهٔ یادگیری بر مفاهیم اولیه تمرکز دارد، نه حقایق مجزا.
۲. یادگیری پروسهٔ فعال است که در آن یادگیرنده از ورودی حسی استفاده می‌کند و از آن معنا می‌سازد. فرمول‌بندی سنتی‌تر این ایده شامل اصطلاحات «یادگیرندهٔ فعال» (اصطلاح دیویی) است که تأکید می‌کند یادگیرنده باید کاری انجام دهد؛ اینکه یادگیری پذیرش منفعلانه دانشی که «در بیرون» وجود دارد نیست؛ بلکه یادگیری شامل تعامل یادگیرنده با جهان است.
۳. افراد یاد می‌گیرند که هم‌زمان با یادگیری یاد بگیرند: یادگیری شامل ساختن معنا و ساختن سیستم‌های معنایی است؛ به‌عنوان‌مثال، اگر ما ترتیب زمانی تاریخ‌های یک سلسله رویدادهای تاریخی را یاد بگیریم، هم‌زمان معنای یک ترتیب زمانی را یاد می‌گیریم. هر معنایی که می‌سازیم، ما را قادر می‌سازد تا به سایر احساساتی که می‌توانند با الگوی مشابهی مطابقت داشته باشند، بهتر معنا دهیم.
۴. عمل حیاتیِ ساختن معنا، ذهنی است: این پروسه در ذهن اتفاق می‌افتد. اعمال فیزیکی و تجربهٔ عملی ممکن است برای یادگیری، به‌ویژه برای کودکان، ضروری باشد؛ اما کافی نیست؛ ما باید فعالیت‌هایی را فراهم کنیم که ذهن و همچنین دست‌ها را درگیر کند (دیویی این را «فعالیت تأملی» می‌نامید.)
۵. یادگیری شامل زبان است: زبانی که ما استفاده می‌کنیم بر یادگیری تأثیر می‌گذارد. در سطح تجربی، محققان خاطرنشان کرده‌اند که افراد هنگام یادگیری با خودشان صحبت می‌کنند. در سطح کلی‌تر، مجموعه‌یی از استدلال‌ها وجود دارد که ویگوتسکی[1] به‌طور مؤثرتری ارائه کرده است، مبنی بر اینکه زبان و یادگیری به‌طور جدایی‌ناپذیری درهم‌تنیده‌اند.
۶. یادگیری یک فعالیت اجتماعی است: یادگیری ما ارتباط نزدیکی با ارتباط ما با سایر انسان‌ها، معلمان، همسالان، خانواده و همچنین آشنایان گاه‌به‌گاه، از جمله افرادی

---

[1] Vygotsky,

که قبل از ما یا در کنار ما در محل هستند، دارد. اگر این اصل را به‌جای تلاش برای اجتناب از آن تشخیص دهیم، احتمال موفقیت ما در تلاش‌هایمان برای تعلیم و تربیت بیشتر است. همان‌طور که دیویی اشاره کرد، بخش عمده‌یی از تعلیم و تربیت سنتی، به سمت جداسازی یادگیرنده از هرگونه تعامل اجتماعی و نگاه به تعلیم و تربیت به‌عنوان یک رابطهٔ یک‌به‌یک بین یادگیرنده و مطالب عینی که باید آموخته شوند، هدایت می‌شود. در مقابل، تعلیم و تربیت مترقی ازنظر دیویی، جنبهٔ اجتماعی یادگیری را به رسمیت می‌شناسد و از گفتگو، تعامل با دیگران و کاربرد دانش به‌عنوان جنبهٔ جدایی‌ناپذیر یادگیری استفاده می‌کند.

۷. یادگیری وابسته به‌تناسب است: ما واقعیت‌ها و نظریه‌های مجرد را در یک سرزمین انتزاعی و ناملموس از ذهن، جدا از بقیهٔ جنبه‌های زنده‌گی‌مان، یاد نمی‌گیریم: ما در رابطه با آنچه می‌دانیم، آنچه باور داریم، تعصبات و ترس‌هایمان یاد می‌گیریم. با تأمل، مشخص می‌شود که این نکته در واقع نتیجهٔ این ایده است که «یادگیری فعال» و اجتماعی است. ما نمی‌توانیم یادگیری خود را از زنده‌گی‌مان جدا کنیم.

۸. برای یادگیری به دانش نیاز داریم: جذب دانش جدید بدون داشتن ساختاری که از دانش قبلی برای ساختن آن ایجاد شده باشد، امکان‌پذیر نیست. هر چه بیشتر بدانیم، بیشتر می‌توانیم یاد بگیریم؛ بنابراین هرگونه تلاشی برای تدریس باید با وضعیت یادگیرنده مرتبط باشد و باید مسیری را برای ورود به موضوع برای یادگیرنده بر اساس دانش قبلی او فراهم کند.

۹. یادگیری زمان می‌برد: یادگیری آنی نیست. برای یادگیری معنادار، باید ایده‌ها را دوباره مرور کنیم، در مورد آن‌ها تعمق کنیم، آن‌ها را امتحان کنیم، با آن‌ها بازی کنیم و از آن‌ها استفاده کنیم. اگر در مورد هر چیزی که آموخته‌اید تأمل‌کنید، به‌زودی متوجه می‌شوید که محصول مواجهه و تفکر مکرر است. حتی، یا به‌ویژه، لحظات بینش عمیق را می‌توان به دوره‌های طولانی‌تر آماده‌گی نسبت داد.

۱۰. انگیزه یک جزء کلیدی در یادگیری است. انگیزه نه‌تنها به یادگیری کمک می‌کند؛ بلکه برای یادگیری ضروری است. این ایده از انگیزه، همان‌طور که در اینجا توضیح داده‌شده است، به‌طور گسترده شامل درک راه‌هایی است که می‌توان از دانش استفاده کرد. مگر اینکه بدانیم «دلایل آن چیست» ممکن است چندان

تمایلی به استفاده از دانشی که در ما نهادینه‌شده است نداشته باشیم.

مدل E۵ ساخت‌گرایی

E۵ یک مدل آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی به یادگیری است که می‌گوید یادگیرنده‌گان ایده‌های جدید را بر اساس ایده‌های قدیمی خود می‌سازند. مدل E۵ را می‌توان با شاگردان در تمام سنین، از جمله بزرگ‌سالان، استفاده کرد.

هر یک از E۵ یک مرحله از یادگیری را توصیف می‌کند و هر مرحله با حرف «E» شروع می‌شود: «مشارکت»[۱]، «کاوش»[۲]، «توضیح»[۳]، «تفصیل»[۴] و «ارزیابی»[۵].

E۵ به شاگردان و معلمان اجازه می‌دهد تا فعالیت‌های مشترک را تجربه کنند، از دانش و تجربهٔ قبلی استفاده کرده و بر اساس آن معنا بسازند و به‌طور مداوم درک خود از یک مفهوم را ارزیابی کنند.

درگیر کردن: این مرحله از E۵ پروسه را آغاز می‌کند. شاگردان با مطالبی روبرو می‌شوند، سؤالات خود را تعریف می‌کنند، زمینه را برای وظایف خود فراهم می‌کنند، از چیزهای جدید به ناشناخته‌ها ارتباط برقرار می‌کنند و ارتباط را شناسایی می‌کنند. یک «فعالیت تعاملی درگیر کننده» باید موارد زیر را انجام دهد:

۱. ایجاد ارتباط بین تجربیات یادگیری گذشته و حال.
۲. پیش‌بینی فعالیت‌ها و تمرکز تفکر شاگردان بر پیامدهای یادگیری فعالیت‌های فعلی. شاگردان باید ازنظر ذهنی درگیر مفهوم، پروسه یا مهارتی که قرار است آموخته شود، گردند.

کاوش: این مرحله از E۵، پایهٔ مشترکی از تجربیات را برای شاگردان فراهم می‌کند. شاگردان مستقیماً با مطالب درگیر می‌شوند، پرس‌وجوی پروسه را هدایت می‌کند، کار گروهی برای به اشتراک گذاشتن و ایجاد «پایگاه دانش» استفاده می‌شود. آن‌ها مفاهیم، پروسه و مهارت‌ها را شناسایی و توسعه می‌دهند. در طول این مرحله، شاگردان به‌طور فعال محیط خود

---

[1] Engage
[2] Explore
[3] Explain
[4] Elaborate
[5] Evaluate

را کاوش می‌کنند یا مواد را دست‌کاری می‌کنند.

توضیح: این مرحله از E۵ به شاگردان کمک می‌کند تا اکتشافات، پروسه و مفاهیمی را که بررسی کرده‌اند توضیح دهند. آن‌ها فرصت‌هایی برای بیان شفاهی درک مفهومی خود یا نشان دادن مهارت‌ها یا رفتارهای جدید دارند. این مرحله همچنین فرصت‌هایی را برای معلمان فراهم می‌کند تا اصطلاحات، تعاریف و توضیحات رسمی را برای مفاهیم، پروسه، مهارت‌ها یا رفتارها معرفی کنند.

تفصیل: این مرحله از E۵، درک مفهومی شاگردان را گسترش می‌دهد و به آن‌ها اجازه می‌دهد مهارت‌ها و رفتارها را تمرین کنند. از طریق تجربیات جدید، یادگیرنده‌گان درک عمیق‌تر و گسترده‌تری از مفاهیم اصلی پیدا می‌کنند، اطلاعات بیشتری در مورد زمینه‌های موردعلاقهٔ خود به دست می‌آورند و مهارت‌های خود را اصلاح می‌کنند. آن‌ها یادگیری را در موقعیت‌های دیگر به کار می‌برند که گاهی منجر به یک پرسش جدید می‌شوند.

ارزیابی: این مرحلهٔ E۵، یادگیرنده‌گان را تشویق می‌کند تا درک و توانایی‌های خود را ارزیابی کنند و به معلمان اجازه می‌دهد تا درک شاگردان از مفاهیم کلیدی و توسعهٔ مهارت‌ها را ارزیابی کنند. از عنوان‌ها، چک‌لیست‌ها، مصاحبه‌های معلمان، نمونهٔ کارها، خروجی‌های یادگیری مبتنی بر مسأله (PBL) و ارزشیابی‌های تعبیه‌شده استفاده می‌شود. نتایج برای ارزیابی و اصلاح نیازهای آموزشی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

ویژه‌گی‌های یک صنف درس ساخت‌گرا:

- **«خودمختاری» و ابتکار شاگردان پذیرفته و تشویق می‌شود.** معلمان با احترام به ایده‌های شاگردان و تشویق تفکر مستقل، به شاگردان کمک می‌کنند تا به هویت فکری خود دست یابند. شاگردانی که سؤالات و مسایل را طرح می‌کنند و سپس به تحلیل و پاسخ به آن‌ها می‌پردازند، مسؤولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند و به حل‌کننده‌یی مسأله تبدیل می‌شوند.
- **معلم سؤالات باز می‌پرسد و برای پاسخ‌ها زمان انتظار در نظر می‌گیرد.** «تفکر تأملی» زمان می‌برد و اغلب بر اساس ایده‌ها و نظرات دیگران ساخته می‌شود. روش‌های پرسیدن سؤال توسط معلمان و روش‌های پاسخ دادن

شاگردان، موفقیت تحقیق شاگردان را ساختار می‌دهد.

- **تفکر سطح بالاتر تشویق می‌شود.** معلم ساخت‌گرا شاگردان را به چالش می‌کشد تا فراتر از پاسخ‌های ساده و واقعی بروند. او شاگردان را تشویق می‌کند تا با تحلیل، پیش‌بینی، توجیه و دفاع از ایده‌های خود، مفاهیم را به هم متصل و خلاصه کنند.
- **شاگردان با معلم و با یکدیگر در گفتگو هستند.** گفتگوی اجتماعی به شاگردان کمک می‌کند تا ایده‌های خود را تغییر دهند یا تقویت کنند. اگر آن‌ها فرصتی برای ارائهٔ آنچه فکر می‌کنند و شنیدن ایده‌های دیگران داشته باشند، می‌توانند یک «پایگاه دانش» شخصی که درک می‌کنند، ایجاد کنند. تنها زمانی که به‌اندازهٔ کافی احساس راحتی کنند تا ایده‌های خود را بیان کنند، گفتگوی معنادار در صنف درس رخ می‌دهد.
- **شاگردان درگیر تجربیاتی می‌شوند که فرضیه‌ها را به چالش می‌کشد و بحث را تشویق می‌کند.** وقتی به شاگردان اجازهٔ پیش‌بینی داده می‌شود، اغلب فرضیه‌های مختلفی در مورد پدیدهای طبیعی مطرح می‌کنند. معلم ساخت‌گرا فرصت‌های فراوانی را برای شاگردان فراهم می‌کند تا فرضیه‌های خود را آزمایش کنند، به‌ویژه از طریق بحث گروهی در مورد تجربیات عینی.
- **صنف از داده‌های خام، منابع اولیه، ابزارهای دستی، مواد فیزیکی و تعاملی استفاده می‌کند.** رویکرد ساخت‌گرا شاگردان را در احتمالات دنیای واقعی درگیر می‌کند و سپس به آن‌ها کمک می‌کند تا انتزاعاتی را که پدیده‌ها را به هم پیوند می‌دهد، تولید کنند.

در یک صنف درس ساخت‌گرا، یادگیری عبارت است از...

- **ساخته‌شده**

شاگردان لوح‌های سفیدی نیستند که دانش روی آن‌ها حک‌شده باشد. آن‌ها بادانش، ایده‌ها و درک‌های از پیش فرموله شده به موقعیت‌های یادگیری می‌آیند. این دانش قبلی، مادهٔ خام برای دانش جدیدی است که آن‌ها خلق خواهند کرد.

- **فعال**

شاگرد کسی است که درک جدیدی برای خود ایجاد می‌کند. معلم مربیگری می‌کند، تعدیل می‌کند و پیشنهاد می‌دهد؛ اما به شاگردان اجازه می‌دهد تا آزمایش کنند، سؤال بپرسند و چیزهایی را که مؤثر نیستند، امتحان کنند. فعالیت‌های یادگیری مستلزم مشارکت کامل شاگردان است (مانند آزمایش‌های عملی). بخش مهمی از پروسهٔ یادگیری این است که شاگردان در مورد فعالیت‌های خود تأمل کنند و در مورد آن‌ها صحبت کنند. شاگردان همچنین به تعیین اهداف کلی و ابزارهای ارزشیابی خود کمک می‌کنند.

- **تأمل**

شاگردان پروسهٔ یادگیری خود را کنترول می‌کنند و با تأمل در تجربیات خود، راه را رهبری می‌کنند. این پروسه آن‌ها را به متخصصان «خود یادگیری» تبدیل می‌کند. معلم به ایجاد موقعیت‌هایی کمک می‌کند که شاگردان در آن احساس امنیت کنند و در مورد پروسهٔ خود، چه به‌صورت خصوصی و چه در بحث‌های گروهی، سؤال و تأمل کنند. معلم همچنین باید فعالیت‌هایی ایجاد کند که شاگرد را به تأمل در مورد دانش و تجربیات قبلی خود سوق دهد. صحبت در مورد آنچه آموخته‌شده و نحوهٔ یادگیری آن واقعاً مهم است.

- **همیاری**

صنف درس ساخت‌گرا به‌شدت به همکاری بین شاگردان متکی است. دلایل زیادی وجود دارد که چرا همکاری به یادگیری کمک می‌کند. دلیل اصلی استفاده زیاد از آن در «ساخت‌گرایی» این است که شاگردان نه‌تنها از خودشان؛ بلکه از همسالان خود نیز در مورد یادگیری یاد می‌گیرند. وقتی شاگردان پروسهٔ یادگیری خود رابا هم مرور و تأمل می‌کنند، می‌توانند استراتژی‌ها و متودها را از یکدیگر بیاموزند.

- **مبتنی بر پرس و جو**

فعالیت اصلی در یک صنف درس ساخت‌گرا حل مسأله است. شاگردان از روش‌های تحقیق برای پرسیدن سؤال، بررسی یک موضوع و استفاده از منابع مختلف برای یافتن راه‌حل‌ها و پاسخ‌ها استفاده می‌کنند. شاگردان با بررسی

موضوع، نتیجه‌گیری می‌کنند و با ادامهٔ کاوش، آن نتیجه‌گیری‌ها را دوباره بررسی می‌کنند. کاوش در سؤالات منجر به سؤالات بیشتر می‌شود.

- **در حال تکامل**

شاگردان ایده‌هایی دارند که ممکن است بعداً متوجه شوند که نامعتبر، نادرست یا برای توضیح تجربیات جدید کافی نبوده‌اند. این ایده‌ها مراحل موقتی در ادغام دانش هستند؛ برای مثال، یک کودک ممکن است باور داشته باشد که همه درختان در پاییز برگ‌های خود را از دست می‌دهند تا زمانی که به یک جنگل همیشه‌سبز برسد. تدریس ساخت‌گرا، مفاهیم فعلی شاگردان را در نظر می‌گیرد و ازآنجا شروع می‌کند.

وقتی شاگرد اطلاعات جدیدی دریافت می‌کند، چه اتفاقی می‌افتد؟ مدل ساخت‌گرا می‌گوید که شاگرد اطلاعات را بادانش و درکی که از قبل دارد مقایسه می‌کند و یکی از سه حالت زیر ممکن است رخ دهد:

- اطلاعات جدید بادانش قبلی او به‌خوبی مطابقت دارد (بادانش قبلی هماهنگ است)؛ بنابراین شاگرد آن را به درک خود اضافه می‌کند. ممکن است کمی کار ببرد؛ اما فقط مسأله پیدا کردن تناسب مناسب است؛ مانند یک قطعه معما.
- اطلاعات بادانش قبلی مطابقت ندارد (ناهماهنگ است). شاگرد باید درک قبلی خود را تغییر دهد تا تناسبی برای اطلاعات پیدا کند. این می‌تواند کار سخت‌تری باشد.
- اطلاعات بادانش قبلی مطابقت ندارد و نادیده گرفته می‌شود. بخش‌های رد شده اطلاعات ممکن است توسط شاگرد جذب نشوند. یا ممکن است در اطراف شناور باشند و منتظر روزی باشند که درک شاگرد توسعه‌یافته و امکان تناسب را فراهم کند.

تفاوت بین یک صنف درس سنتی و یک صنف درس ساخت‌گرا را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد.

صنف درس سنتی	صنف درس ساخت‌گرا
کری‌کولم با اجزای یک کل آغاز می‌شود. بر مهارت‌های اساسی تأکید دارد.	کری‌کولم بر مفاهیم بزرگ تأکید دارد، از کل شروع می‌کند و به اجزا گسترش می‌دهد.
پابندی دقیق به کری‌کولم ثابت بسیار ارزشمند است.	پیگیری سؤالات و علایق شاگردان ارزشمند است.
«مواد درسی» عمدتاً شامل کتاب‌های درسی و کتاب‌های کار هستند.	«مواد درسی» شامل منابع اولیهٔ مواد و مواد قابل دستکاری می‌شوند.
یادگیری مبتنی بر تکرار است.	یادگیری تعاملی است و بر اساس آنچه شاگرد از قبل می‌داند، بنا می‌شود.
معلمان اطلاعات را به شاگردان منتقل می‌کنند؛ شاگردان دریافت‌کنندهٔ دانش هستند.	معلمان با شاگردان گفتگو می‌کنند و به شاگردان کمک می‌کنند تا دانش خود را بسازند.
نقش معلم، هدایت‌گرانه است و ریشه در اقتدار دارد.	نقش معلم، تعاملی است و ریشه در مذاکره دارد.
ارزشیابی از طریق آزمون و پاسخ‌های صحیح انجام می‌شود.	ارزشیابی شامل آثار، مشاهدات و دیدگاه‌های شاگردان و همچنین آزمون‌ها می‌شود. پروسه به‌اندازهٔ نتیجه مهم است.
دانش به‌عنوان امری ساکن و بی‌جان دیده می‌شود.	دانش به‌عنوان امری پویا و همواره در حال تغییر با تجربیات ما تلقی می‌شود.

چارچوب‌های ساخت‌گرایی در تربیت معلم

تربیت معلم ساخت‌گرا عموماً منعکس‌کنندهٔ دو سنت اصلی است: سنت‌های رشدی و بازسازی اجتماعی (کانلا و رایف، ۱۹۹۴)[1].

برنامه‌هایی که تحت تأثیر «سنت رشد گرا» قرار دارند، تلاش می‌کنند به شاگردان بیاموزند که چگونه به شیوه‌یی ساخت‌گرا، عموماً پیاژه‌یی، تدریس کنند. آن‌ها معمولاً با

[1] Canella and Reiff, 1994

آموزش مستقیم قابل‌توجه در نظریه و عمل، اغلب بدون فرصت‌های مکمل برای تحقیق، کشف یا خودآزمایی، مشخص می‌شوند. این رویکرد می‌تواند به‌راحتی بیش‌ازحد تجویزی شود.

برنامه‌هایی که تحت تأثیر «سنت بازسازی اجتماعی» قرار دارند، تلاش می‌کنند به شاگردان تربیت معلم کمک کنند تا دانش و نگرش‌های قبلی خود را تجزیه‌وتحلیل کنند، چگونه‌گی تکامل این برداشت‌ها را درک کنند، تأثیرات آن‌ها را بر اعمال و رفتار بررسی کنند و مفاهیم و فرضیات جایگزینی را که ممکن است در تدریس مفیدتر باشند، در نظر بگیرند. تحلیل انتقادی و تأمل ساختاریافته در مورد دانش رسمی کورس و تجربهٔ عملی روزمره در آن‌ها گنجانده‌شده است.

ریچاردسون (۱۹۹۷)[1] دو عامل را شناسایی می‌کند که به نظر می‌رسد بر رویکرد معلمان و مربیان معلمان در شکل‌دهی به محیط‌های ساخت‌گرا تأثیر می‌گذارند:

- میزانی که امر اجتماعی به‌عنوان یک عامل حیاتی در یادگیری و رشد شناختی فردی شناخته می‌شود و
- محتوای مضمون یا رشتهٔ خاص. برخی از مضامین؛ مانند ریاضیات، بیشتر از سایر مضامین «محدود» به قوانین، فرمول‌ها و رویه‌ها هستند. معلمان بیشتر احتمال دارد که آن‌ها را به‌عنوان مسایلی در نظر بگیرند که برای آن‌ها پاسخ‌های «صحیح» وجود دارد. تفسیرهای فردی و ساخت ایده‌ها و مفاهیم کمتر از مضامینی؛ مانند ادبیات و نگارش توسط معلمان تشویق می‌شوند.

چالش‌ها:

- چالش اصلی که رویکرد «ساخت‌گرایی» برای معلمان و مربیان معلمان ایجاد می‌کند، وظیفهٔ خطیر تبدیل «نظریهٔ یادگیری» به «نظریهٔ تدریس» است (مک‌کینون و اسکارف-سیتر، ۱۹۹۷)[2] که به‌نوبهٔ خود سؤالاتی را در مورد آنچه معلمان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند، مطرح می‌کند. برای مربیان معلمان، در میان سایر وظایف، این شامل ایجاد تعادل بین نیاز به اذعان به الزامات مختلف رشته‌های خاص تدریس با نیاز به مدل‌سازی روش‌های «ساخت‌گرایی» در کورس‌های تربیت معلم و کارآموزی است. ریچاردسون (۱۹۹۷) به محدودیت‌های

---

[1] Richardson (1997)
[2] MacKinnon and ScarffSeatter, 1997

دیدگاهی در تدریس اشاره می‌کند که به درک شاگردان به قیمت پاسخ‌های «درست» بها می‌دهد. دانش شاگردان منحصربه‌فرد می‌شود؛ ۳۰ شاگرد مختلف ممکن است به ۳۰ درک یا تفسیر متفاوت از یک مفهوم برسند که همهٔ آن‌ها به یک اندازه مناسب نیستند. رویکردهای «ساخت‌گرایی» در صورت اعمال نامناسب، ممکن است به «سبک تدریس رهاسازی»[۱] منجر شود (مک‌کینون و اسکارف-سیتر، ۱۹۹۷)[۲].

- چندین نویسنده به اهمیت رویکردهای مدل‌سازی ساخت‌گرایانه مربیان معلمان اشاره می‌کنند که شاگردان را در کاوش بین رشته‌یی، فعالیت‌های همیاری و فرصت‌های مبتنی بر زمینه برای یادگیری تجربی، تأملی و خودآزمایی درگیر می‌کند (کافمن، ۱۹۹۶؛ کرول و لابوسکی، ۱۹۹۶)[۳] اگر معلمان آینده بتوانند این استراتژی‌ها را در مکتب‌ها به‌کارگیرند.
- مارتین (۱۹۹۴) و وادبونکور (۱۹۹۷)[۴] برای استخراج پداگوژی و عملی که ازنظر فرهنگی مرتبط و ازنظر اجتماعی عادلانه باشد، از مربیان معلمان می‌خواهند که مفروضات فرهنگی زیربنای تفسیرهای مختلف «ساخت‌گرایی» را ساختارشکنی و موشکافی کنند تا نشان دهند که چگونه باورهای اجتماعی بر بسط نظریه و عمل تأثیر گذاشته‌اند. بدون چنین بررسی دقیقی، نابرابری‌های اجتماعی و اشکال تاریخی ظلم ممکن است در صنف‌های درس ظاهراً ساخت‌گرا تداوم یابد و همان محدودیت‌هایی که بر رشد فردی وجود دارد و ساخت‌گرایان در پی حذف یا بهبود آن هستند، تقویت خواهد شد.
- چالش نهایی که مربیان با آن مواجه هستند، این است که ساختارگرایی را تنها چارچوب نظری مناسب برای تدریس-یادگیری می‌دانند. این‌یک راه تفکر در مورد چگونه‌گی شکل‌گیری دانش و درک است؛ اما تنها راه نیست. معلمان آینده باید در معرض دیدگاه‌های مختلف قرار گیرند و فرصت‌هایی برای توسعهٔ بصیرت لازم برای انتخاب مناسب‌ترین و مهارت‌های لازم برای اجرای انتخاب‌هایشان به آن‌ها

---

[۱] Abandonment style of teaching -(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] MacKinnon and Scarff-Seatter, 1997

[3] Kaufman, 1996; Kroll and LaBosky, 1996

[4] Martin (1994) and Vadeboncoeur (1997)

داده شود.

مزایای ساخت‌گرایی:

۱. شاگردان وقتی به‌جای شنونده‌گان منفعل، به‌طور فعال درگیر می‌شوند، بیشتر یاد می‌گیرند و از یادگیری بیشتر لذت می‌برند.

۲. تعلیم و تربیت زمانی بهترین عملکرد را دارد که بر تفکر و فهمیدن تمرکز کند، نه بر حفظ کردن طوطی‌وار. «ساخت‌گرایی» بر یادگیری نحوهٔ تفکر و فهمیدن تمرکز دارد.

۳. یادگیری ساخت‌گرا قابل‌انتقال است. در صنف‌های درس ساخت‌گرا، شاگردان اصول سازمان‌دهی را ایجاد می‌کنند که می‌توانند با خود به سایر محیط‌های یادگیری ببرند.

۴. «ساخت‌گرایی» به شاگردان مالکیت آنچه را که یاد می‌گیرند می‌دهد؛ زیرا یادگیری مبتنی بر سؤالات و کاوش‌های شاگردان است و اغلب شاگردان در طراحی ارزشیابی‌ها نیز دست دارند. «ارزشیابی ساخت‌گرا» ابتکارات و سرمایه‌گذاری‌های شخصی شاگردان را در دفتر خاطرات، گزارش‌های تحقیقاتی، مدل‌های فیزیکی و بازنمایی‌های هنری خود درگیر می‌کند. درگیر کردن غرایز خلاقانه، توانایی‌های شاگردان را برای بیان دانش از طریق روش‌های مختلف توسعه می‌دهد. همچنین شاگردان احتمال بیشتری دارند که دانش جدید را به زنده‌گی واقعی خود منتقل کنند.

۵. با پایه‌گذاری فعالیت‌های یادگیری در یک زمینهٔ واقعی و اصیل، «ساخت‌گرایی» شاگردان را تحریک و درگیر می‌کند. شاگردان در صنف‌های درس ساخت‌گرا یاد می‌گیرند که در مورد مسایل سؤال بپرسند و کنجکاوی طبیعی خود را در مورد جهان به‌کارگیرند.

۶. «ساخت‌گرایی» با ایجاد محیطی در صنف که بر همکاری و تبادل ایده‌ها تأکید دارد، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی را ارتقا می‌دهد. شاگردان باید یاد بگیرند که چگونه ایده‌های خود را به‌روشنی بیان کنند و همچنین با مشارکت در پروژه‌های گروهی، به‌طور مؤثر در انجام وظایف همکاری کنند؛ بنابراین، شاگردان باید ایده‌ها را مبادله کنند و بنابراین باید یاد بگیرند که با دیگران «مذاکره» کنند و

مشارکت‌های خود را به شیوه‌یی قابل‌قبول اجتماع ارزیابی کنند. این برای موفقیت در دنیای واقعی ضروری است؛ زیرا آن‌ها همیشه در معرض تجربیات متنوعی قرار می‌گیرند که در آن‌ها باید با ایده‌های دیگران همکاری و تعامل داشته باشند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. معنای تربیت معلم تأملی را توضیح دهید.
۲. در موردنیاز به تربیت معلم تأملی بحث کنید.
۳. معیارهای تربیت معلم تأملی را شرح دهید.
۴. رویکردهای تربیت معلم تأملی را مورد بحث قرار دهید.
۵. مزایای تربیت معلم تأملی چیست؟
۶. مفهوم تربیت معلم تأملی را توضیح دهید.
۷. اصول راهنمای «ساخت‌گرایی» را مورد بحث قرار دهید.
۸. مدل E۵ «ساخت‌گرایی» را توضیح دهید.
۹. ویژه‌گی‌های یک صنف درس ساخت‌گرا را شرح دهید.
۱۰. مزایای تربیت معلم ساخت‌گرا چیست؟

۸ الف-٤ خلاصه و جمع‌بندی

تربیت معلم با چالش عمدهٔ شکاف بین نظریه و عمل روبرو است. «کیفیت» شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» به یک نگرانی عمده در گفتمان تعلیمی و تربیتی تبدیل‌شده است. تأکید زیادی بر رویکردهای همیاری و تأمل برای توانمندسازی معلمان وجود دارد. این فصل به‌تفصیل به این رویکردها پرداخته است که می‌تواند شیوه‌های «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» را معنادارتر و جامع‌تر کند.

منابع

1. Cannella, G. S., and Reiff, J. C. (1994). Individual constructivist teacher education: Teachers as empowered learners. Teacher Education Quarterly 21(3), 27-38. EJ 498 429.

2. DeJong, L., and Groomes, F. (1996). A constructivist teacher education program that incorporates community service to prepare students to work with children living in poverty. Action in Teacher Education 18(2), 86-95. EJ 536 849.

3. Fischetti, J., Dittmer, A., and Kyle, D. W. (1996). Shifting paradigms: Emerging issues for educational policy and practice. Teacher Educator 31(3), 189-201. EJ 525 345.

4. Kaufman, D. (1996). Constructivist-based experiential learning in teacher education. Action in Teacher Education 18(2), 40-49. EJ 536 845.

5. Kroll, L. R., and LaBosky, V. K. (1996). Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program. Action In Teacher Education 18(2), 63-72. EJ 536 947.

6. MacKinnon, A., and Scarff-Seatter, C. (1997). Constructivism: Contradictions and confusion in teacher education. In V. Richardson (Ed.), Constructivist Teacher Education: Building New Understandings (pp.38-55). Washington, DC: Falmer Press.

7. Martin, R. J. (1994). Multicultural social reconstructionist education: Design for diversity in teacher education. TEACHER EDUCATION QUARTERLY 21(3), 77-89. EJ 492 141.

8. Myers, C. B. (1996, April). Beyond PDSs: Schools As Professional Learning Communities. A Proposal Based On An Analysis Of Pds Efforts Of The 1990's. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York. ED 400 227.

9. Oldfather, P., Bonds, S., and Bray, T. (1994). Drawing the circle: Collaborative mind mapping as a process for developing a constructivist teacher education program. Teacher Education Quarterly 21(3), 5-13. EJ 492 137.

10. O'Loughlin, M. (1995). Daring the imagination: Unlocking voices of dissent and possibility in teaching. Theory into Practice 24(2),

107-116. EJ 512 860.

11. Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), Constructivist Teacher Education: Building New Understandings (pp. 3-14). Washington, DC: Falmer Press.

12. Teets, S. T., and Starnes, B. A. (1996). Foxfire: Constructivism for teachers and learners. Action In Teacher Education 18(2), 31-39. EJ 536 844.

13. Vadeboncoeur, J. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), Constructivist Teacher Education: Building New Understandings (pp. 15-37). Washington, DC: Falmer Press.

14. Wolffe, R. J., and McMullen, D. W. (1996). The constructivist connection: Linking theory, best practice, and technology. Journal of Computing In Teacher Education 12(2), 25-28. EJ 526 775.

۸ ب

شیوه‌های نوآورانه در تربیت معلم

ساختار فصل:

۸ ب-۰ اهداف
۸ ب-۱ مقدمه
۸ ب-۲ تربیت الکترونیکی معلمان
۸ ب-۳ تربیت معلم ارزش‌محور
۸ ب-۴ خلاصه و جمع‌بندی

۸ ب-۰ اهداف

پس از گذراندن این فصل درسی، شما قادر خواهید بود:

- نقش مربیان معلمان را در تربیت الکترونیکی معلمان توضیح دهید.
- نتیجهٔ تربیت الکترونیکی معلمان را بر روی «تدریس‌آموزان» و مربیان معلمان مورد بحث قرار دهید.
- رویکرد شفاف‌سازی ارزش در تربیت ارزش‌محور را توضیح دهید.
- استفاده از «موقعیت‌های آموزشی طراحی‌شده»[1] در تربیت ارزش‌محور را شرح دهید.

---

[1] Contrived Incidents: (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۸ ب-۱ مقدمه

گفتمان تدریس-یادگیری تغییر کرده است. نقش‌های جدید پروسهٔ تدریس از مفهوم «جامعهٔ دانش» در تمام سطوح تعلیمی و تربیتی گرفته‌شده است. درزمینهٔ جوامع اطلاعاتی و یا دانش و استراتژی یادگیری مادام‌العمر، باید چارچوب جدیدی از تربیت معلم پیش از خدمت و حین خدمت تعریف شود. سطح فعلی تحول تکنولوژی یادگیری، فرصت‌هایی را برای تعامل همیاری، دسترسی به اطلاعات، تعامل با محتوا و توانمندسازی فردی فراهم می‌کند. تغییرات سریع در تکنولوژی‌های ارتباطی، معلمان را قادر می‌سازد تا از فعالیت‌های صنفی سنتی به صنف‌های درس آنلاین یا فعالیت‌های آنلاین در صنف‌های درس سنتی منتقل شوند.

۸ ب-۲ تربیت الکترونیکی معلم

مفهوم و ویژه‌گی‌های تربیت الکترونیکی معلم

سیستم‌های تعلیمی و تربیتی در سراسر جهان بر استفاده از تکنولوژی‌های معلوماتی و ارتباطات برای تدریس شاگردانی که دانش و مهارت‌های لازم برای «جامعهٔ دانش» آینده را کسب می‌کنند، اصرار دارند (جیمویانیس و کومیس، ۲۰۰۷)[1]. تربیت الکترونیکی معلم، نگرش مثبتی را در دوران پیش از خدمت نسبت به «یادگیری الکترونیکی» و استفاده از کامپیوتر در صنف‌های درس آینده ایجاد می‌کند.

تربیت الکترونیکی معلم، سیستم آموزشی متشکل از پروسه‌ها و فعالیت‌هایی است که مطابق با تحول «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)»، ویژه‌گی‌ها و مدل‌های «یادگیری الکترونیکی»، اصول ارتباطات رسمی، اصول تربیت الکترونیکی، اصول سیستم تعلیمی و تربیتی مبتنی بر شایسته‌گی و غیره، طراحی‌شده است.

تربیت الکترونیکی اصول «ساخت‌گرایی» را در طراحی تجربیات یادگیری اتخاذ می‌کند. مفهوم «تدریس تعاونی»، ساختار اساسی برای گسترش سناریوهای تربیت الکترونیکی است.

اشکال مختلفی از کورس‌های تربیت الکترونیکی وجود دارد (میلوسویچ و همکاران، ۲۰۰۹)[2]. آن‌ها به شرح زیر هستند:

---

[1] Jimoyiannis and Komis, 2007
[2] Milosevic et al, 2009

- فعالیت‌های «یادگیری الکترونیکی» در جامعهٔ یادگیری حرفه‌یی آنلاین: محصلان فارغ‌التحصیل، معلمان فعال در مجموعه‌یی از فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کنند و با سایر شاگردان و معلمان به تبادل‌نظر می‌پردازند؛ این شکل از تکنولوژی‌های مبتنی بر وب، بحث‌های غیر هم‌زمان، مشارکت در فعالیت‌های مبتنی بر مکتب نظیر «درس‌های اجرا/ درس‌های پیاده‌سازی»[1]، روش‌ها و رویه‌های ارزشیابی / پروسه‌های سنجش و غیره استفاده می‌کند.
- برنامه‌های «یادگیری الکترونیکی» از قالب‌های پخش، مرور سخنرانی‌ها، نمایش‌های صنفی، مرور سایر مطالب آنلاین استفاده می‌کنند. این شکل، از سایت‌های متعدد، تعامل از طریق ویدئوکنفرانس، پیام‌رسانی متنی آنلاین استفاده می‌کند. رویکرد تدریس مبتنی بر ویدئوکنفرانس بخش مهمی از کری‌کولم (ارائه‌شده) است.
- روش‌های آموزشی انفرادی و خود آهنگ: مجموعه‌یی از فعالیت‌های یادگیری آنلاین است که بین معلم الکترونیکی و شرکت‌کننده‌گان معلم که یادگیرنده‌گان الکترونیکی در کری‌کولم هستند، ارائه می‌شود: این شامل برخی از اشکال خودآموزی بدون تعامل، برخی از تعاملات با مربی از طریق بحث آنلاین، ایمیل و ... است.
- مدل‌های تدریس ترکیبی: این شکل از جلسات یکپارچه در محل، بازدیدهای صنفی، کارگاه‌های حضوری، برنامه‌های مربیگری و راهنمایی، گروه‌های کوچک مطالعه استفاده می‌کند.
- «یادگیری الکترونیکی» مبتنی بر ارتباطات گسترده در موقعیت‌های از راه دور و بدون ارتباط فوری.

مدرسان الکترونیکی

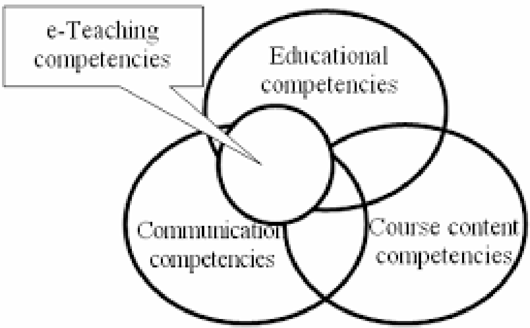
معلمان نقش حیاتی در تحقق اهداف کلی تعلیمی و تربیتی یک جامعهٔ پویا ایفا می‌کنند. «کیفیت» معلمان برای موفقیت تلاش‌های تعلیمی و تربیتی از اهمیت بالایی برخوردارند. شایسته‌گی معلمان شامل سه شایسته‌گی حرفه‌یی اساسی زیر است (بیجکیک و زلاتیک،

[1] implementation lessons

۲۰۰۶)[1]:

- «شایسته‌گی‌های» تعلیمی و تربیتی: سیستمی از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌ها برای تحقق نقش‌های حرفه‌یی تعلیمی و تربیتی؛
- «شایسته‌گی‌های» برنامه یا «شایسته‌گی‌های» محتوای کورس: سیستمی از دانش و مهارت‌ها از محتوای کورس و فعالیت‌های توسعه‌یافته برای تدریس دانش و مهارت‌ها به شاگردان؛
- «شایسته‌گی‌های» ارتباطی: سیستمی از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌ها برای تحقق اهداف کلی ارتباط و تعامل اجتماعی تدریس.

برای دستیابی به نتایج تعلیمی و تربیتی مورد انتظار، یک معلم می‌تواند از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» استفاده کند. «شایسته‌گی‌های» تربیت الکترونیکی به افزایش «شایسته‌گی‌های» حرفه‌یی معلمان کمک می‌کند.



ساختار شایسته‌گی معلمان (بیجکیک و همکاران، ۲۰۰۸)

شایسته‌گی تدریس الکترونیکی ترکیبی از مؤلفه‌های آموزشی، تکنولوژی، شخصی و سازمانی است که برای مدل‌سازی و تحقق مؤثر تربیت الکترونیکی و «تدریس الکترونیکی» ضروری هستند.

---

[1] Bjekic and Zlatic, 2006

سه بُعد از شایسته‌گی‌های «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» معلمان وجود دارد (آوتر و همکاران، ۲۰۰۸)[۱]:

۱. معلم می‌داند چه فعالیت‌های یادگیری با استفاده از «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» می‌تواند در تدریس استفاده شود (آگاهی از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)).
۲. معلم مهارت‌های لازم برای استفاده از هاردویر و سافت ویر (آماده‌گی تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)) را دارد و
۳. معلم عناصر آموزشی-پداگوژیکی «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» (مشق و تمرین این تکنولوژی) را می‌شناسد.

معلمان می‌توانند در جایگاه خالق پروسهٔ تربیت الکترونیکی یا کاربر نمونه‌های تربیت الکترونیکی یا «یادگیری الکترونیکی» باشند. معلمان باید فرضیات اساسی خود را در مورد تدریس، پروسهٔ یادگیری و از همه اساسی‌تر، نقش خود به‌عنوان مربی، مورد بازنگری قرار دهند. فعالیت‌های معلمان در سناریوهای تربیت الکترونیکی را می‌توان به دو وظیفهٔ اصلی تقسیم کرد:

ارائهٔ محتوا برای شاگردان و پشتیبانی از ارتباط بین شاگردان و معلمان.

بنابراین، مربیان تربیت الکترونیکی باید بتوانند انواع مختلف سناریوهای «یادگیری الکترونیکی» و «تدریس الکترونیکی» را سازمان‌دهی کنند.
برخی از مدل‌های سناریوهای «یادگیری الکترونیکی» و سناریوهای تربیت الکترونیکی به شرح زیر است:

- سناریوهای تربیت الکترونیکی مبتنی بر وِب؛
- سناریوهای تربیت الکترونیکی مبتنی بر صنف درس؛
- سناریوهای تربیت الکترونیکی صنف درس آنلاین؛
- سناریوهای کورس مبتنی بر شبکه؛
- سناریوهای تربیت الکترونیکی با تکنولوژی رسانه‌های در حال فعالیت؛

---
[1] Awouters et al, 2008

- سناریوهای تربیت الکترونیکی در صنف درس ابر رسانه؛
- سناریوهای تربیت الکترونیکی مبتنی بر ترکیب یادگیری سنتی در صنف درس و تربیت الکترونیکی.

معلمان الکترونیکی نقش‌های حرفه‌یی زیادی در پروسهٔ تربیت الکترونیکی دارند. بریژیت دنیس و همکاران (۲۰۰۴)[1] برخی از نقش‌های مرکزی و برخی از نقش‌های جانبی معلمان الکترونیکی در تربیت الکترونیکی را شرح داده‌اند. این نقش‌ها به شرح زیر است:

شماره	نقش‌های اصلی	فعالیت‌ها و رفتارهای معلم الکترونیکی
۱	تسهیلگر محتوا	گاهی به‌عنوان متخصص مضمون، گاهی به‌عنوان مفسر و راهنما در مفاهیم مطالعه مداخله می‌کند.
۲	تسهیلگر فراشناخت	از تأمل در مورد فعالیت‌ها و پیامدهای یادگیری و توسعهٔ مهارت‌های مطالعه پشتیبانی می‌کند.
۳	تسهیلگر پروسه	از استراتژی‌های یادگیری و مدیریت زمان فراگیران پشتیبانی می‌کند.
۴	مشاور تخصصی[۲] (راهنما)[۳]	پشتیبانی معنوی ارائه می‌دهد و دریچه‌یی به‌سوی سیستم‌های پشتیبانی نهادی محلی است.
۵	ارزیاب (تکوینی و پایانی)	در مورد پیشرفت و عملکرد در وظایف، توسعهٔ تکالیف (تکلیف نویسی) بازخورد می‌دهد، گاهی اوقات او ممتحن نیز هست.
۶	متخصص تکنولوژی	راهنما، پشتیبانی اولیه با تکنولوژی‌ها و ابزارهای یادگیری.
۷	ارائه‌دهندهٔ منابع	منابع را برای ارائهٔ پشتیبانی یادگیری شناسایی و مکان‌یابی، توسعه و تولید می‌کند.

---

[1] Brigitte Denis et al. (2004)

[۲] Advisor– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] Counselor– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

شماره	نقش‌های جانبی	فعالیت‌ها و رفتارهای معلم الکترونیکی
۱	مدیر و سرپرست	از مدیریت کورس پشتیبانی می‌کند و سوابق را نگه می‌دارد و ثبت‌نام‌ها را بررسی می‌کند.
۲	طراح	گاهی اوقات می‌تواند برای کمک به طراحی کورس یا ماژول کورس، درس، پداگوژی‌ها، وظایفی که باید انجام شود مداخله کند.
۳	«هم یادگیرنده»[۱]	واقعاً تا پایان کورس دوست یادگیرنده‌گان بوده، همراه با آن‌ها گام برمی‌دارد و در کنار آن‌ها یاد می‌گیرد.
۴	محقق	می‌تواند یک متخصص بازاندیش و محقق عملی باشد که بر اساس تجربهٔ خود درزمینهٔ تربیت الکترونیکی عمل می‌کند.

گیلی سالمون (۲۰۰۷)[۲] بر اهمیت مدیریت الکترونیکی در موقعیت‌های مختلف تعلیمی و تربیتی که توسط «تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات (ICT)» پشتیبانی می‌شوند، تأکید می‌کند؛ بنابراین، مدیریت الکترونیکی یکی از نقش‌های معلمان در تربیت الکترونیکی معلمان است. کری‌کولم تربیت الکترونیکی معلمان باید بر نقش‌های مختلف الکترونیکی معلمان و مدرسان الکترونیکی، یعنی خالق الکترونیکی، طراح الکترونیکی، تسهیلگر الکترونیکی، معلم الکترونیکی، مدیر الکترونیکی و غیره تمرکز کند. تربیت الکترونیکی نیازمند طیف گسترده‌یی از نقش‌های الکترونیکی است. لازم است معلمان در محیط تربیت الکترونیکی دانش کافی در مورد تدریس–یادگیری الکترونیکی کسب کنند.

---

[۱] Co-learner– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Gilly Salmon (2007)

نتایج تربیت الکترونیکی معلم

«شایسته‌گی‌هایی» که از طریق تربیت الکترونیکی معلم توسعه می‌یابند به شرح زیر است:

۱. شایسته‌گی‌های عمومی

- نظام دانش، توانایی‌ها و مهارت‌های رویکرد انتقادی حرفه‌یی و علمی به تحقیق و حل مسأله؛ مهارت‌های نوشتاری و مهارت‌های ارائهٔ مقالات حرفه‌یی و علمی؛ «خودمختاری» و خوداتکایی در تحقیق؛
- «شایسته‌گی‌های» تیمی و مهارت‌های ارتباطی مؤثر در پروسهٔ کاری و تحقیقاتی؛
- افراد واجد شرایط برای تعلیم و تربیت مداوم و توسعهٔ رویکرد بین رشته‌یی؛
- فعالیت‌های حرفه‌یی مطابق با «اخلاق حرفه‌یی» و علمی.

۲. شایسته‌گی‌های خاص موضوعی:

- نظام دانش نظری پیچیدهٔ پروسهٔ تعلیمی و تربیتی و سیستم‌های تکنولوژی؛
- صلاحیت انتخاب، به‌کارگیری تحقیق، ارزیابی، نوآوری و توسعهٔ روش‌های فعلی و همچنین انواع یادگیری و تدریس؛
- مهارت‌های برنامه‌ریزی و مدیریت پروسهٔ یادگیری و تدریس، مدل‌سازی موقعیت یادگیری؛
- دانش و مهارت‌های تخصصی در حوزه‌های خاص تربیت الکترونیکی، طراحی، ایجاد، اجرا، ارائه، ارزیابی و مدیریت کورس‌های الکترونیکی؛
- صلاحیت استفاده از نظریه و تفسیر پیچیده، برای نشان دادن دانش عملی و به‌کارگیری آن در حالت آنلاین، هم‌زمان و غیر هم‌زمان.

محصلان و مربیان معلمان قادر خواهند بود:

- پروسه و ابعاد تربیت الکترونیکی، تدریس الکترونیکی و «یادگیری الکترونیکی» را به‌صورت کاربردی توضیح دهند؛
- اصول اساسی یادگیری مبتنی بر چندرسانه‌یی را تحقیق کنند، تعامل و همچنین ارتباطات هم‌زمان و غیر هم‌زمان تربیت الکترونیکی و «تدریس الکترونیکی» را

تجزیه‌وتحلیل کنند؛

- تکنولوژی‌ها و ابزارهای مناسب را در ایجاد مؤثر راه‌حل‌های مختلف «یادگیری الکترونیکی» انتخاب و به‌کارگیرند؛
- عملکرد زیرساخت‌های هاردویری، سافت ویری و ارتباطی «یادگیری الکترونیکی» را درک کنند؛
- پیکربندی ایجاد کرده و دستگاه‌های مختلف چندرسانه‌یی، ابزارهای سافت ویری، راه‌حل‌های ویدئوکنفرانس را در پروسهٔ توسعه و اجرای «یادگیری الکترونیکی» به‌کارگیرند؛
- روش‌های «یادگیری الکترونیکی» را بر اساس نیازهای تعلیمی و تربیتی خاص افراد، گروه‌ها و سیستم‌ها طراحی، توسعه و اجرا کنند؛
- تدوین طرح ارزشیابی، شیوه‌های ارزشیابی الکترونیکی، جمع‌آوری داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی و تفسیر عملکرد شاگردان در چارچوب یادگیری رسمی، غیررسمی و اجتماعی؛
- تحلیل و بهبود نقش‌های مربی الکترونیکی، مدیر الکترونیکی، مدیر اجرایی الکترونیکی، مدیریت یادگیری شخصی و برنامه‌ریزی برای توسعهٔ حرفه‌یی؛
- حل مشکلات تربیت الکترونیکی و نوآوری در پروسهٔ یادگیری و تدریس الکترونیکی.

طبق گفته کلیمن (۲۰۰۴)[۱]، «تربیت الکترونیکی می‌تواند با افزایش آماده‌گی معلمان جدید، فراهم کردن فرصت‌های توسعهٔ حرفه‌یی با «کیفیت بالا» و در دسترس برای معلمان فعال و جذاب‌تر کردن حرفه معلمی (مثلاً با ارائهٔ منابع آنلاین برای معلمان و ایجاد ارتباطات جدید با همکاران و مربیان) در رفع هر چالشی نقش داشته باشد تا به حل مشکل استخدام و حفظ معلمان کمک کند.»

---

[1] Kleiman (2004)

۸ ب-۳ تربیت معلم ارزش‌محور

مقدمه

ارزش‌ها بخش جدایی‌ناپذیر پروسهٔ تعلیم و تربیت هستند. آن‌ها افزودنی نیستند. هر تعلیم و تربیتی، به یک معنا، «تربیت ارزش‌ها» است. تعلیم و تربیت «بی‌ارزش» یا «خنثی ازنظر ارزش»، با توجه به معنای «ارزش» و «تعلیم و تربیت»، یک تناقض است. تعلیم و تربیت پروسهٔ است برای ایجاد تغییرات مطلوب در نحوهٔ تفکر، احساس و عمل فرد مطابق با مفهوم زنده‌گی خوب. به این معنا، تعلیم و تربیت لزوماً شامل انتقال ارزش‌ها است. اهداف غایی ما از تعلیم و تربیت (رشد شخصیت، جستجوی دانش، حفظ فرهنگ، تربیت شخصیت) چیزی بیش از بیان ترجیحات ارزشی ما نیستند. برای تحقق آن‌ها، ما یک کری‌کولم، مجموعه‌یی برنامه‌ریزی‌شده از دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های مطلوب که می‌خواهیم به نسل جوان‌تر منتقل کنیم، طراحی می‌کنیم؛ و این کار را به روش‌هایی انجام می‌دهیم که آزادی و «خودمختاری یادگیرنده» را نقض نکند. به‌عبارت‌دیگر، تعلیم و تربیت، در اهداف غایی، کری‌کولم و روش‌های خود، به‌طور جدایی‌ناپذیری باارزش‌ها مرتبط است؛ بنابراین، تقاضا برای جهت‌گیری ارزشی تعلیم و تربیت (و تربیت معلم) باید در رابطه با اصلاح درونی اهداف عینی، محتوا و پروسهٔ تعلیم و تربیت مکتب و تربیت معلم در نظر گرفته شود.

تربیت ارزش‌ها به چه معناست؟

«تربیت ارزش‌ها» یک پروسهٔ تعلیمی و تربیتی است. این بدان معناست که پروسه‌یی برای القای یادگیری است. یادگیری یک پروسهٔ منفعل جذب نیست. این شامل تفکر، تأمل، پرسش، احساس، انجام، مراقبت و تجربه است. بر این اساس، «تربیت ارزش‌ها» پروسهٔ از تلقین اقتدارگرایانهٔ اصول، موعظه‌ها یا تبلیغات نیست. همچنین القای مستقیم مجموعه‌یی از طریق رویکردهای تعلیمی و تربیتی مستقیم و معلم محور نیست. هدف کلی، ترویج انطباق منفعلانه و اطاعت کورکورانه از هر ارزش منتقل‌شده نیست؛ بلکه تشویق «تفکر انتقادی و تأملی»، انتخاب منطقی و رفتار مسؤولانه با احترام به «خودمختاری یادگیرنده» است. وقتی ما «تربیت ارزش‌ها» انجام می‌دهیم، یادگیرنده‌گان را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهیم که آن‌ها را قادر می‌سازد فکر کنند، استدلال کنند، سؤال کنند، تأمل کنند، اهمیت دهند، احساس نگرانی کنند و عمل کنند. هدف، ایجاد بحث‌ها و تأملات و ایجاد پاسخ‌های خلاقانه به موقعیت‌های

ارزشی است.

«تربیت ارزش‌ها»، همچنین تربیت به این معنا است که تربیت برای «شدن» است. این تربیت به رشد کل شخصیت فرد (فکری، اجتماعی، عاطفی، زیبایی‌شناختی، اخلاقی و معنوی) مربوط می‌شود. این تربیت شامل پرورش حساسیت به‌خوبی، درستی و زیبایی، توانایی انتخاب ارزش‌های مناسب مطابق با والاترین آرمان‌های زنده‌گی و درونی سازی و تحقق آن‌ها در فکر و عمل است. به‌این‌ترتیب، این پروسه تمام قوای انسانی (دانستن، احساس کردن و انجام دادن) را به کار می‌گیرد. یادگیرنده نه‌تنها باید قادر به شناخت درست و خوب باشد؛ بلکه باید بتواند اهمیت بدهد، احساسات مناسب را احساس کند، دغدغه و تعهد داشته باشد و ارادهٔ خود را برای انجام کار درست به کار گیرد. به‌عبارت‌دیگر، «تربیت ارزش» به معنای توسعهٔ «تفکر انتقادی» منطقی، تربیت احساسات، پرورش تخیل، تقویت اراده و تربیت شخصیت یادگیرنده است.

«تربیت ارزش‌ها»، آن‌طور که عموماً استفاده می‌شود، به طیف وسیعی از یادگیری و فعالیت‌ها اشاره دارد که از تربیت سلامت جسمی، بهداشت روانی، آداب‌ورسوم، رفتار اجتماعی مناسب، حقوق و وظایف مدنی گرفته تا تربیت زیبایی‌شناسی و حتی تربیت مذهبی را شامل می‌شود.

برای برخی، «تربیت ارزش‌ها» صرفاً موضوع ایجاد رفتار و عادات مناسب است که شامل القای فضایل و عادات خاص می‌شود. در مقابل چنین برداشتی، اشاره می‌شود که «تربیت ارزش‌ها» اساساً یک مؤلفه شناختی در خود دارد و نباید آن را نادیده گرفت. در واقع، توانایی قضاوت اخلاقی مبتنی بر استدلال صحیح، هدف غایی بسیار مهمی از «تربیت ارزش‌ها» است و باید آگاهانه پرورش یابد.

به گفتهٔ برخی، رشد اخلاقی کودک به‌طور خودکار از زنده‌گی اجتماعی مکتب ناشی می‌شود. کودک به‌عنوان عضوی از گروه، نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار کلی گروه را جذب می‌کند و پیوسته سعی می‌کند خود را مطابق با هنجار گروه شکل دهد. چنین سازگاری با زنده‌گی، رشد اخلاقی او را تشکیل می‌دهد. «تربیت ارزش‌ها» پروسهٔ برای کمک به شاگرد در چنین سازگاری است. چنین دیدگاهی به این دلیل مورد بحث قرار می‌گیرد که اگرچه کودکان قوانین زنده‌گی گروهی را از زنده‌گی اجتماعی مکتب می‌آموزند؛ اما چنین یادگیری، «تربیت ارزش‌ها» محسوب نمی‌شود؛ زیرا اشاره‌شده است که اخلاق، چندان به «آنچه هست» مربوط نیست؛ بلکه به «آنچه باید باشد» و «آنچه باید انجام شود» مربوط می‌شود.

طبق یک دیدگاه دیگر، «تربیت ارزش‌ها» اساساً مربوط به تربیت احساسات و عواطف است. این «کارآموزی قلب» است و شامل پرورش احساسات و عواطف درست می‌شود. این تربیت شامل هیچ توانایی شناختی قابل تربیت نیست؛ مانند شعر، به‌جای آموزش، «گرفته» می‌شود. اساساً مسأله ایجاد فضای مناسب، تقلید و یادگیری از طریق الگوبرداری، ارتباط با طبیعت یا الگو قرار دادن خود از روی یک آرمان است. چنین دیدگاهی با این گفته که تقلید صرف از یک فرد «خوب» و الگو قرار دادن خود از روی یک آرمان، هیچ گونه اخلاقی را به فرد اعطا نمی‌کند رد می‌شود.

اخلاق چیزی نیست که صرفاً از یک شخص به شخص دیگر «منتشر شود». «رشد اخلاقی» شامل «تفکر اخلاقی» و «رفتار اخلاقی» است. «تفکر اخلاقی» نوع متمایزی از تفکر است که با اعمال انتخاب عقلانی مشخص می‌شود. یک فرد اخلاقی نه‌تنها کسی است که کار «درست» را انجام می‌دهد؛ بلکه کسی است که کار «درست» را به دلیل «درست» انجام می‌دهد.

معلم در چه زمینه‌یی و برای چه چیزی باید تربیت ببیند؟

این سؤال باید در پرتو هدف «تربیت ارزش‌ها» که قبلاً مورد بحث قرار گرفت، مورد بررسی قرار گیرد. هدف، برانگیختن حساسیت‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی یادگیرنده‌گان، بالا بردن سطح آگاهی ارزشی آن‌ها، تحریک آن‌ها به تفکر آزادانه و انتقادی، رشد توانایی قضاوت عقلانی در مورد اعمال و رویدادها و انتخاب و عمل شجاعانه و با اعتقاد به خاطر خیر اجتماعی بزرگ‌تر است. بر این اساس، معلم باید تربیت ببیند تا به‌عنوان عاملی عمل کند که یادگیرنده‌گان را با توجه به موقعیت‌های ارزشی در زنده‌گی تحریک، تهییج، آگاه و حساس می‌کند. معلم باید از طریق «مشارکت فعال» یادگیرنده‌گان در بحث، گفتگو و «فعالیت‌های عملی»، آن‌ها را به تفکر و تأمل در مورد اعمال و رویدادهای انسانی وادار کند. معلم همچنین باید شاگردان را در معرض آثار هنری، زیبایی در طبیعت و در روابط انسانی و اعمال دارای ارزش اخلاقی قرار دهد و حساسیت‌های اخلاقی آن‌ها را پرورش دهد. پروسهٔ نهادی در موسسهٔ کارآموزی باید با فراهم کردن موقعیت‌ها و فرصت‌های ملموس و «مشارکت فعال» آن‌ها در تجربیات یادگیری مناسب، به معلمان در کسب این قابلیت‌ها کمک کند.

لحن و اخلاق عمومی مکتب به‌عنوان منبع قدرتمندی برای «تربیت ارزش‌ها» عمل می‌کند. کودکان با زنده‌گی در فضای مکتب و تماس با آن، نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌ها

حساسیت پیدا می‌کنند. چنین فضایی نه یک‌شبه ایجاد می‌شود و نه‌فقط توسط معلمان یا شاگردان. این امر به تلاش‌های پایدار و جمعی همه افراد مرتبط با تربیت (معلمان، والدین، رهبران جامعه و شاگردان) نیاز دارد. معلمان نقش مهمی در تبدیل مکتب به آنچه باید باشد، دارند. آن‌ها باید در ایجاد فضایی از عشق، اعتماد، همکاری و امنیت در مکتب که منجر به رشد آرمان‌ها و ارزش‌های والا شود، کمک کنند. تجربهٔ تعلیمی و تربیتی معلمان در کلیت خود باید منجر به انگیزهٔ معلمان برای دستیابی به این آرمان‌ها شود.

«تربیت ارزش‌ها» حوزهٔ فعالیتی نیست که از سایر فعالیت‌های حرفه‌یی معلم (تدریس، هدایت شاگردان و تعامل با آن‌ها، سازمان‌دهی فعالیت‌های فوق کری‌کولم و موارد مشابه) متمایز باشد. ماهیت تدریس، تعهدات و مسؤولیت‌های خاصی را بر معلم تحمیل می‌کند. اساساً، «تمرین تدریس» برای ایجاد یادگیری است. تعهدات اصلی یک معلم نسبت به یادگیرنده و دانش است. این تعهدات یک معلم غیرقابل‌مذاکره هستند. این تعهدات حاکی از آن است که معلم باید یادگیرنده را به‌عنوان یک شخص و همچنین یک یادگیرنده درک کند. در مورد اول، معلم باید شاگردان را دوست داشته باشد و واقعاً به رشد و پیشرفت آن‌ها علاقه‌مند باشد. برای اینکه آن‌ها را به یادگیری وادارد، معلمان باید نحوهٔ یادگیری کودکان را درک کنند و خود را به تمام مهارت‌های لازم پداگوژیکی برای ارتقای یادگیری در آن‌ها مجهز کنند. آن‌ها باید از ویژه‌گی‌های ذهنی و قلبی مناسب برای جستجوی دانش برخوردار باشند. عشق به دانش، کنجکاوی و میل به دانستن، تمایل صادقانه به ادامهٔ یادگیری و به‌روزرسانی دانش، فروتنی و صداقت برای اعتراف به جهل. آن‌ها باید یک فلسفهٔ اجتماعی صحیح داشته باشند که با حساسیت اجتماعی، نگرانی برای عدالت اجتماعی و حقوق بشر مشخص می‌شود. ضروری است که آن‌ها تعهدات حرفه‌یی خود را مطابق با بالاترین استانداردها و اخلاق حرفهٔ معلمی انجام دهند. تربیت معلم باید تجربیات نمونه‌یی را برای کارآموزان فراهم کند تا اصول حرفه‌یی و منطق آن را درک کنند و رعایت صادقانهٔ آن توسط معلمان و مربیان معلمان در موسسهٔ کارآموزی را تضمین کند.

رویکردهای تربیت معلم ارزش‌محور

در حال حاضر انواع مختلفی از برنامه‌ها، چه پیش از خدمت و چه در حین خدمت، برای جهت‌دهی و تربیت معلم در «تربیت ارزش‌ها» در حال اجرا هستند. تحت یک طرح، «مؤسسات پیشرو» مشخص، کورس‌های کوتاه‌مدت ۳ تا ۴ هفته‌یی را برای معلمان برگزار

می‌کنند. برنامه‌های کوتاه‌مدت‌تر برای مربیان معلم نیز سازمان‌دهی شده‌اند. برخی از مشاهدات در مورد قالب و محتوای این برنامه‌ها در زیر آورده شده است:

این برنامه‌ها دارای نام‌هایی؛ مانند تربیت معلم ارزش‌محور، «تربیت ارزش‌ها» برای معلمان و غیره هستند. تمرکز آن‌ها بر رشد شخصی سوژه‌ها / افراد از طریق شیوه‌های بهبود ذهن، دعا، یوگا، مدیتیشن و رهایی از استرس است، اگرچه مضامین ارزشی مختلف؛ مانند نگرش علمی و محیط نیز جایگاهی پیدا می‌کنند. پیام‌ها از طریق سخنرانی‌ها، گفتمان‌ها، دعاها و نصایح ارائه می‌شوند. فضای مسکونی به حال و هوای برنامه می‌افزاید، برنامه‌یی که هدف عینی اصلی آن الهام بخشیدن به فرد برای داشتن زنده‌گی‌یی سرشار از آرامش، پاکی اخلاقی و رشد معنوی است. اگرچه چنین برنامه‌هایی به روش خود در رشد کارآموزان نقش دارند؛ اما ازنقطه‌نظر فلسفهٔ «تربیت ارزش‌ها»، آن‌ها به عناصر اساسی «تربیت ارزش‌ها» نمی‌پردازند.

اولاً، برنامه‌یی معمول (همان‌طور که از محتوای آن می‌توان دریافت) به معلمان و مربیان معلمان به‌عنوان افراد و نه به‌عنوان متخصصانی که نقش‌های مشخصی برای اجرا دارند، می‌پردازد. این برنامه، وظایف «تربیت ارزش‌های» معلمان و مربیان معلمان را به حاشیه می‌راند و با آن‌ها به‌عنوان افرادی که به دنبال کمال معنوی هستند، رفتار می‌کند. درست است که این دو جنبه به هم مرتبط هستند؛ اما یک برنامهٔ تربیت معلم در «تربیت ارزش‌ها» باید در درجهٔ اول به نقش‌ها و وظایف مربیان معلم به‌عنوان «مربیان ارزش‌ها» بپردازد. انتظار می‌رود که این برنامه با هدف غایی توسعهٔ مناسب درک، مهارت‌ها و نگرش‌های کارآموزان باشد تا آن‌ها را برای انجام وظایف خود به‌عنوان مربیان ارزش‌ها مجهز کند.

ثانیاً، این برنامه، اصل «تربیت ارزش‌ها» را نادیده می‌گیرد، یعنی اینکه این‌یک تجربهٔ یادگیری است که فرد را به تفکر، تأمل، احساس، پرسش، انتقاد، مراقبت، قضاوت و عمل وامی‌دارد و نه تجویزی برای آرامش و شادی شخصی، نوعی آرام‌بخش فکری. اگر از معلمان انتظار داریم که به‌عنوان ارائه دهنده‌گان چنین تجربیات یادگیری برای کودکان در مکتب‌ها عمل کنند، بر کارآموزان معلمان (و مربیان معلم) است که تجربیات مشابهی را برای کارآموزان خود فراهم کنند. تلاش برای «تربیت» معلمان و مربیان معلم از طریق گفتمان‌ها و نصیحت‌ها، آن‌ها را به معلمان مؤثر ارزش تبدیل نخواهد کرد.

معلمان و مربیان معلم باید با توجه به واقعیت‌های ملموسی که باید در آن‌ها عمل کنند،

به‌عنوان مربیان ارزش‌ها آماده شوند. این واقعیت‌ها می‌توانند شامل اینها باشند: وضعیت تربیت مکتبی و تربیت معلمان؛ کری‌کولم و نحوۀ اجرای آن؛ اهداف کلی و ارزش‌هایی که مکتب‌ها دنبال می‌کنند و سازگاری آن‌ها با اهداف غایی تعلیمی و تربیتی؛ انتظارات نقش از معلمان و مربیان معلم؛ واقعیت‌ها، فضای مکتب و «مؤسسۀ کارآموزی معلمان» و پروسۀ مدیریت، اداره و میزانی از سایر عوامل دیگر که مکتب و «مؤسسۀ کارآموزی معلمان» را به چیزی که هستند تبدیل می‌کنند.

در اینجا لازم به ذکر است که همه کمیته‌ها و گروه‌ها بر اساس تجزیه‌وتحلیل موقعیت‌های تعلیمی و تربیتی و اجتماعی، به «تربیت ارزش‌ها» درزمینۀ ملموس اهداف کلی ملی اشاره‌کرده‌اند. نکته این است که برنامۀ «کارآموزی معلمان» در «تربیت ارزش‌ها» باید ریشه در واقعیت‌های مکتب و تربیت معلم داشته باشد و تأکید بیشتری بر ارزش‌هایی؛ مانند عدالت، برابری، شفقت، همکاری و حقوق بشر داشته باشد.

متودها و استراتژی‌های «تربیت ارزش‌ها» بسیار متنوع هستند و انتخاب آن‌ها به ارزش‌های انتخاب‌شده، منابع رشد این ارزش‌ها و بسیاری از عوامل محدودکنندۀ دیگر بسته‌گی دارد. کل کری‌کولم به‌عنوان منابع مهم «تربیت ارزش‌ها» عمل می‌کند. عملکرد و فعالیت‌های دموکراتیک که از طریق خودگردانی شاگرد حمایت می‌شوند، به‌طور مؤثر در یادگیری ارزش‌ها نقش دارند؛ بنابراین، «تربیت ارزش‌ها» از طریق روش‌های مستقیم، غیرمستقیم و ضمنی انجام می‌شود. ارزش‌ها از طریق کری‌کولم ضمنی یا پنهان و برنامه‌ریزی‌شده منتقل می‌شوند.

نکتۀ مورد تأکید این است که کل پروسۀ «تربیت ارزش‌ها»، پروسۀ بسیار جامع و پیچیده است که شامل طیف وسیعی از تجربیات یادگیری متنوع است. همه اشکال یادگیری را نمی‌توان از طریق یک منبع واحد ارائه داد یا معلم باید از منابع یادگیری متنوعی، چه به‌صورت مستقل و چه به‌صورت ترکیبی، استفاده کند. با این تحلیل و درک پیشینه، متودها و شیوه‌های زیر را می‌توان پیشنهاد کرد:

۱. متودها و رویکرد فعالیت‌های یادگیری صنفی.
۲. متود فعالیت‌های عملی.
۳. فنون و فعالیت‌های اجتماعی.

۴. «متود یادگیری ضمنی»[1].

۱. متود فعالیت‌های یادگیری صنفی

یکی از مقاصد بسیار اساسی «تربیت ارزش‌ها»، رشد «خودمختاری» اخلاقی یادگیرنده و همچنین حساسیت‌های محتوای ارزشی فعالیت‌های مکتب و صنف درس است. متودها و فعالیت‌ها باید عاری از تلاش برای القای ارزش‌ها به یادگیرنده باشند. ظرفیت قضاوت ارزشی و درونی سازی باید با قرار دادن شاگردان در معرض تجربیات و فعالیت‌های متنوع حاصل شود. این می‌تواند شامل خواندن، گوش دادن، بحث، روایت، ارائۀ مستقیم ایده‌ها توسط معلم و سایر استراتژی‌ها باشد. این استراتژی‌ها باید با هر یک از منابع تربیت ارزش زیر استفاده شوند:

(أ) زنده‌گی‌نامه‌ها[2].
(ب) داستان‌ها.
(ج) گزیده‌هایی از مقاله‌ها، مقالات، آثار صنفی و روزنامه‌ها.
(د) تمثیل‌ها، ضرب‌المثل‌ها، نقل‌قول‌ها و اشعار.
(ه) معضلات ارزشی اخلاقی.
(و) وقایع/حکایات/درگیری‌های محیط صنف.

این منابع را می‌توان به روش‌های مختلفی برای مشارکت دادن یادگیرنده در تفکر و استدلال در مورد ارزش‌ها استفاده کرد. معلمان صنف می‌توانند با استفاده از این منابع، برنامه‌های عملی یا پلان درس تهیه کنند که چند نمونۀ از آن‌ها در اینجا مورد بحث قرار گرفته است:

(الف) زنده‌گی‌نامه‌ها: زنده‌گی‌نامه سندی مکتوب در مورد تاریخچۀ زنده‌گی یک شخصیت برجسته است. زنده‌گی‌نامه‌های دانشمندان، مصلحان اجتماعی و رهبران معنوی، فرد را با زنده‌گی، افکار و اعمال و نیروهای مختلفی که زنده‌گی آن‌ها را شکل داده‌اند، آن‌طور که توسط زنده‌گی‌نامه‌نویس به تصویر کشیده شده است، آشنا می‌کند. برای اینکه به‌عنوان ماده‌یی برای «تربیت ارزش‌ها» مورد استفاده قرار گیرد، باید به گونه‌یی خلاصه شود که فضایل و

---

[1] Incidental Learning Method – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Biographies

رشد آن‌ها را در زنده‌گی شخصی برجسته نمایان کند. کل زنده‌گی‌نامه را می‌توان پس از تنظیم مجدد محتوا و گرد هم آوردن تمام رویدادهای مرتبط که هر یک از ارزش‌های نهفته در آن را به تصویر می‌کشد، دوباره بازگو کرد.

(ب) داستان‌ها: داستان‌های مختلف برای شاگردان در گروه‌های سنی مختلف جذاب هستند. داستان‌ها می‌توانند توسط معلم یا توسط خود شاگردان ارائه شوند و پس‌ازآن بحث و پرسش و تحلیل انجام شود. معلم باید از راهنمایی خود در انتخاب داستان متناسب با سطح رشد یادگیرنده استفاده کند. داستان‌های ساده و کوتاه؛ مانند افسانه‌ها و داستان‌ها برای کودکان سطح ابتدایی مناسب‌تر هستند. داستان‌ها می‌توانند برای رشد آگاهی ارزشی از انواع مختلف مورد استفاده قرار گیرند. افسانه‌ها و قصه‌های پریان می‌توانند برای رشد ارزش‌های مهربانی، عشق به موجودات زنده، آگاهی زیست‌محیطی و شجاعت مورد استفاده قرار گیرند.

(ج) گزیده‌هایی از مقالات، نوشته‌ها، آثار کلاسیک و روزنامه‌ها: نوشته‌های غیرداستانی که با مضامین ارزشی سروکار دارند؛ مانند گزیده‌هایی از مقاله‌ها، مقالات و گزارش‌های روزنامه‌ها، می‌توانند به مقصد «تربیت ارزش‌ها» مورد استفاده قرار گیرند. این‌ها می‌توانند نوشته‌های علمی در مورد مسایل اجتماعی و ملی باشند که در کتاب‌ها و مجلات ظاهر می‌شوند. ممکن است از شاگردان خواسته شود مقالات و نوشته‌ها را از منابع مختلف جمع‌آوری کنند و آن‌ها را به نوشتن مقالاتی در مورد یک موضوع ارزشی انتخاب‌شده تشویق کنند. معلمان می‌توانند سؤالاتی را مطرح کنند که یادگیرنده را به تفکر و تأمل در مورد بسیاری از مسایل مربوط به ارزش‌های تحت پوشش تحریک کند.

(د) معضلات ارزشی اخلاقی برای بحث‌ها: ارزش یا معضلات اخلاقی می‌توانند به‌عنوان استراتژی‌های آموزشی مهم در «تربیت ارزش‌ها» مورد استفاده قرار گیرند. آن‌ها موقعیت‌های بسیار مؤثری را برای فراگیران فراهم می‌کنند تا فکر کنند، استدلال کنند و قضاوت اخلاقی انجام دهند و پس از بررسی تمام مسایل مربوط به معضل اخلاقی، به تصمیم‌گیری برسند. معضل‌های ساخته‌شده ممکن است در مورد مسایلی؛ مانند حفاظت از محیط‌زیست، روحیهٔ علمی، عدالت اجتماعی و برابری باشند. معلم می‌تواند درسی را آماده کند یا بحثی را در مورد یک معضل آغاز کند که تمام مراحل ضروری مربوط به آن را نشان دهد. با توجه به پتانسیل بالای معضل‌ها در توسعهٔ ظرفیت قضاوت اخلاقی، از معضل‌های اخلاقی

به‌عنوان ابزار تحقیق در مطالعهٔ رشد و قضاوت اخلاقی در کودکان استفاده می‌شود. معلم می‌تواند با ارائهٔ مزایا و معایب مسایل مربوط، بحث را در مورد معضل انتخاب‌شده آغاز کند. ممکن است از شاگرد خواسته شود که به هر مسأله با استدلال عکس‌العمل نشان دهد. ممکن است یک «شاگرد رهبر» برای نظارت و ثبت روند بحث وجود داشته باشد.

۲. متود و رویکرد فعالیت‌های عملی

«تربیت ارزش‌ها» صرفاً با استفاده از مفاهیم شناختی کافی نیست، هرچند ضروری است. کودکان باید خود را درگیر «فعالیت‌های عملی» مرتبط با زنده‌گی کنند که به‌کارگیری اصول و ارزش‌ها را در زنده‌گی روزمره ارتقا می‌دهد. ماهیت «رویکرد فعالیت‌های عملی» این است که آن‌ها فرصت‌های مناسبی را برای فراگیران فراهم می‌کنند تا زنده‌گی خود را بر اساس اصول و ارزش‌هایی که درک نموده و فهمیده‌اند، عیار کنند. تحت عنوان «فعالیت‌های عملی»، طیف گسترده‌یی از فعالیت‌ها ممکن است سازمان‌دهی شوند. در عمل، تمام موضوعات کری‌کولم مکتب به «پروژه» یا «کار عملی» منجر می‌شوند و این می‌تواند به گونه‌یی طراحی شود که با «تربیت ارزش‌ها» مرتبط باشد. یک برنامهٔ صحیح «تربیت ارزش‌ها» ممکن است شامل ترکیبی از چند یا همه فعالیت‌های ذکر شدهدر زیر باشد:

أ. ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی، مثال‌هایی از موقعیت‌های روزمره، گزیده‌هایی از سخنان بزرگان، حوادث و مشکلاتی که «قضاوت ارزشی» را در بین شاگردان ایجاد می‌کنند. نمایش‌ها، دیالوگ‌ها، اشعار ساده و متون مقدس ادیان جهان می‌توانند بخش عمده‌یی از محتوا را به همراه زنده‌گی‌نامهٔ مردان بزرگ تشکیل دهند.

ب. ارزش‌های شخصی، خوش محضری و اجتماعی باید در صنف درس تدریس شوند و به‌طور کامل با شاگردان مورد بحث قرار گیرند.

ج. می‌توان از منابع یادگیری متنوعی برای «تربیت ارزش‌ها» استفاده کرد، از زنده‌گی‌نامه‌ها، متون مقدس، ضرب‌المثل‌ها، سرودها و گفته‌های بزرگان گرفته تا رویدادهای اجتماعی و سیاسی جاری، داستان‌هایی از دین و اسطوره‌شناسی، معضلات اخلاقی و رویدادهای مکتب.

د. یوگا و سایر فعالیت‌هایی که باعث ایجاد نظم و انضباط در بین شاگردان می‌شوند،

می‌توانند گنجانده شوند.

ه. فعالیت‌های گروهی؛ مانند تمیز کردن محوطهٔ پوهنتون، بازدید از محله‌های فقیرنشین، بازدید از بیمارستان‌ها، بازدید از عبادتگاه‌های ادیان مختلف باید بخشی از محتوای «تربیت ارزش‌ها» را تشکیل دهند. گفتمان‌هایی در مورد زنده‌گی رهبران معنوی می‌تواند ارزش‌هایی؛ مانند فداکاری، شادی جمعی، عشق به حقیقت و ارزش‌های غایی زنده‌گی را که رهبران بزرگ برای آن‌ها زنده‌گی می‌کردند، آشکار کند.

و. می‌توان جلسات «رشد شخصیت» برگزار کرد تا شاگردان بتوانند خویشتن‌داری، وقت‌شناسی، اشتراک‌گذاری و احترام دلسوزانه به سایر ادیان، همکاری و ارزش سکوت (آرامش درونی) را در خود پرورش دهند.

ز. دعا و مراقبه می‌توانند بخشی از محتوای «تربیت ارزش‌ها» را تشکیل دهند. آن‌ها می‌توانند به شاگردان در پرورش وقار درونی و تغییر نگرش کمک کنند و «کیفیت» «شأن کار» را توسعه دهند.

ح. رعایت تجلیل از تولد رهبران بزرگ ملی و معنوی و سازمان‌دهی سازمان‌های جوانان برای رشد شخصیت می‌تواند در القای ارزش‌ها به شاگردان بسیار مؤثر باشد.

سازمان‌دهی «فعالیت‌های عملی» مرتبط باارزش‌ها، برخی مشکلات عملی را برای مکتب ایجاد می‌کند. باید در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی «فعالیت‌های عملی» ذکر شدهدر بالا دقت زیادی شود.

۳. رویکردهای موقعیت‌های آموزشی طراحی‌شده و شیوه‌های اجتماعی شده

در «تربیت ارزش‌ها»، می‌توان از شیوه‌های «گروه‌محور» متنوعی استفاده کرد. در «شیوه‌های اجتماعی شده»، یادگیرنده درگیر فعالیت‌ها و تجربیاتی می‌شود که به بهترین شکل، کارکردها و مشکلات عوامل اجتماعی شدن را نشان می‌دهند. تجربه‌یی که یادگیرنده در اینجا به دست می‌آورد، همان نوع تجربه‌یی نیست که از مواجههٔ مستقیم با واقعیت حاصل می‌شود و همچنین کاملاً غیرمستقیم و انتزاعی؛ مانند «حوزهٔ شناختی» نیست. آن‌ها

نسخه‌های ساده‌شده‌یی از تجربیات اجتماعی واقعی هستند و زمانی که واقعیت بیش‌ازحد انتزاعی و مبهم است، ضروری و مفید هستند. این موارد شامل ایفای نقش اجتماعی، اجرا و مدل‌سازی است.

«موثریت» تجربیات اجتماعی برنامه‌ریزی‌شده برای ترویج رشد سالم در بین کودکان می‌تواند با درک بهتر ایفای نقش اجتماعی افزایش یابد. کودکان در موقعیت‌های اجتماعی مختلف، نقش‌هایی را بر عهده می‌گیرند. می‌توان رابطهٔ متقابل بین انتظارات دیگران و شناسایی خود در ایفای نقش اجتماعی را درک کرد. یادگیرنده باید به‌درستی هدایت شود تا رفتار و اجرای نقش را درک کند. فعالیت‌های ایفای نقش باید بر اساس تجربیات زنده‌گی و سطح سنی شاگردان سازمان‌دهی شوند. نقش مورد انتظار از یک شاگرد، معلم، والدین و میهن‌پرست ایدئال باید شاگرد را به انجام داوطلبانهٔ فعالیت‌های نقش‌آفرینی تشویق کند. در ایفای نقش، باید از القای مفاهیم منفی خودداری شود.

در فعالیت‌های شبیه‌سازی، یادگیرنده وانمود می‌کند که در موقعیت واقعی قرار دارد و رویدادها و ویژه‌گی‌های آن موقعیت را به تصویر می‌کشد. «مدل‌سازی» استراتژی است که در آن ویژه‌گی‌های فردی که دارای ارزش‌های مطلوب یا ایدئال و شایستهٔ تقلید تلقی می‌شود، به‌عنوان مدل به یادگیرنده‌گان ارائه می‌شود. نشانه‌های گسترده‌یی از انواع فعالیت‌ها ممکن تحت عنوان استراتژی‌های اجتماعی شده برای مقاصد «تربیت ارزش‌ها» در زیر فهرست شده‌اند:

أ. فعالیت‌های نمایشی؛ مانند اجرای نمایش، درام، چه از نوع سنتی و چه جدید با مضامین ارزشی.
ب. ایجاد فرصت‌هایی برای ایفای نقش‌های مختلف و تمرین آن‌ها، با در نظر گرفتن نقش‌ها از حماسه‌ها یا کتاب‌های مقدس.
ج. تمرین «مدل‌سازی»، افراد و گروه‌های ایدئال با مضامینی؛ مانند:

a) نابرابری جنسیتی.
b) مشکلات مربوط به نقش و تربیت زنان.
c) مراقبت از حیوانات و انسان‌ها.
d) مشکلات مربوط به حفاظت از محیط‌زیست.
e) پیامدهای آلوده‌گی هوا و آب.

(ساخت تصویر از طریق بحث، پرسش و توسعۀ آگاهی در مورد مشکلات خاص در حوزه‌های ذکر شدهدر بالا).

مراحلی که باید در استفاده از «موقعیت‌های آموزشی طراحی‌شده» دنبال شوند:

- توجیه؛ در این مرحله، به شرکت‌کننده‌گان شرح مفصلی از استراتژی و هدف آن داده می‌شود. این کار برای ایجاد آماده‌گی برای صنف انجام می‌شود.
- توضیحات به شرکت‌کننده؛ در این مرحله، به شرکت‌کننده‌گان در مورد عملکرد مورد انتظار از آن‌ها توضیح داده می‌شود.
- عملکرد شرکت‌کننده؛ در این مرحله، شرکت‌کننده‌گان مطابق با رویداد عمل می‌کنند.
- توضیحات شرکت‌کننده؛ در اینجا، استاد معلم سؤالاتی می‌پرسد تا رویداد را به موقعیت‌های واقعی زنده‌گی مرتبط کند و در نتیجه، منجر به یادگیری شود.

٤. مِتُود یادگیری ضمنی

یک حادثه، یک رویداد یا تجربه در زنده‌گی یک فرد یا گروه است. «متود یادگیری ضمنی» ازاین‌جهت بسیار مفید است که می‌تواند هم در داخل و هم در خارج از صنف درس برای مقاصد «تربیت ارزش‌ها» مورد استفاده قرار گیرد. این رویکرد شامل شناسایی اقدامات نادرست یا درست یک فرد یا گروه، چه از پیش برنامه‌ریزی‌شده برای وقوع باشند و چه به‌طور تصادفی مشاهده‌شده باشند و توبیخ یا پاداش دادن به افراد مربوطه است. این رویکرد ازنظر روان‌شناختی مؤثر است؛ زیرا مانند ضربه زدن به آهن درحالی‌که داغ است، عمل می‌کند. رویدادها یا حوادثی که حول تجربۀ اتفاقات روزمره در زنده‌گی کودکان متمرکز هستند، می‌توانند به کودکان کمک کنند تا خود را با آن‌ها بشناسند و قدرت تفکر و احساسات خود را درک کنند. حوادث باید به‌درستی ثبت و مورد بحث قرار گیرند تا بینش بهتری نسبت به مشکلات انسانی ایجاد شود.

تلاش‌های متعددی برای تکامل روش‌های مناسب برای پرورش ارزش‌ها در کودکان و نوجوانان انجام‌شده است.

داگلاس سوپرکا (۱۹۷۶)[1] هشت رویکرد مختلف برای «تربیت ارزش‌ها» را شرح می‌دهد که می‌توان به‌طور خلاصه به شرح زیر بیان کرد:

۱. **رویکرد فراخوانی:** شاگردان تشویق می‌شوند که بدون فکر یا تردید، انتخاب‌های خودجوش، آزاد و غیرمنطقی انجام دهند. این رویکرد محیطی را فراهم می‌کند که حداکثر آزادی را برای شاگردان فراهم می‌کند و موقعیتی تحریک‌آمیز را فراهم می‌کند که در آن عکس‌العمل‌های خودجوش ایجاد می‌شود، مثلاً عکس‌العمل به تصویر کودکان گرسنه.

۲. **رویکرد القا:** شاگردان مجبور می‌شوند طبق ارزش‌های مطلوب خاص عمل کنند. تقویت مثبت و منفی توسط معلم به القای ارزش کمک می‌کند. این کار می‌تواند با اعمال و پاسخ‌های طبیعی معلمان انجام شود. این متود که بارها موردتقدیر قرار گرفته، به‌طور قابل‌توجهی ناموفق بوده است.

۳. **رویکرد آگاهی:** این رویکرد به شاگردان کمک می‌کند تا آگاه شوند و ارزش‌های خود را شناسایی کنند. شاگردان تشویق می‌شوند تا تجربیات خود را به اشتراک بگذارند. معلم موقعیت‌ها یا معضلات ارزشی را از طریق مطالعه، فیلم، ایفای نقش، بحث‌های گروهی کوچک و شبیه‌سازی ارائه می‌دهد؛ بنابراین شاگردان خود را در پروسهٔ استنباط در مورد ارزش‌های افکار، احساسات، باورها یا رفتار خود و دیگران درگیر می‌کنند.

۴. **رویکرد استدلال اخلاقی:** نظریهٔ شش مرحله‌یی رشد اخلاقی کولبرگ، چارچوبی است که اغلب در این رویکرد استفاده می‌شود. معلمان تجربیات یادگیری را تنظیم می‌کنند که رشد اخلاقی را تسهیل می‌کند. این تجربیات تحت عنوان کلی آنچه کولبرگ آن را «ایفای نقش» می‌نامد، قرار می‌گیرند. عامل حیاتی در «ایفای نقش»، همدلی است. شاگردان از طریق قرار دادن خود در یک نقش و تجربهٔ پروسهٔ تصمیم‌گیری، می‌توانند تصمیمات اخلاقی را در چارچوبی بزرگ‌تر از دیدگاه واحد خود ببینند. این شامل بحث شاگردان در مورد یک معضل است و با

[1] Douglas Supreka (1976)

استدلال به سطح بالاتری از دانش دست می‌یابند. به‌این‌ترتیب، شاگردان با بحث و تأمل تشویق می‌شوند که به‌جای سازش بر سر یک اجماع، یک موضع ارزشی را بیان کنند.

۵. **رویکرد تجزیه‌وتحلیل:** گروه یا افراد تشویق می‌شوند تا مسایل ارزشی اجتماعی را مطالعه کنند. از آن‌ها خواسته می‌شود تا سؤالات ارزشی را روشن کنند و ارزش‌های متضاد را شناسایی کنند. آن‌ها تشویق می‌شوند تا حقیقت و شواهد حقایق ادعاشده را تعیین کنند و با استفاده از موارد مشابه، اصول ارزشی زیربنای تصمیم را استنباط و آزمایش کنند.

۶. **رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها:** به شاگردان کمک می‌کند تا از تفکر منطقی و آگاهی عاطفی برای بررسی الگوهای رفتار شخصی و طبقه‌بندی و تحقق ارزش‌ها استفاده کنند. این رویکرد توسط راث و همکاران (۱۹۶۶)[1] و سایمون و همکاران (۱۹۷۲)[2] به‌تفصیل شرح داده‌شده است که در آن از کودک خواسته می‌شود «ورقهٔ عکس‌العمل‌های خودتحلیلی»[3]، شامل نقاشی‌ها، سؤالات و فعالیت‌ها را پُر کنند.

رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها

از میان رویکردهای مختلف «تربیت ارزش‌ها»، رایج‌ترین و تأثیرگذارترین رویکرد، رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها است که توسط راث، هارمین و سایمون[4] در کتابشان، «ارزش‌ها و تدریس»، مطرح‌شده است. راث و همکاران معتقدند که طیف گسترده‌یی از ارزش‌های متناقض خود را به هر فرد نشان می‌دهند. با توجه به این آمیزه از ارزش‌های متناقض، به نظر می‌رسد افراد در ارزش‌ها سردرگم هستند. کودکانی که «سردرگمی ارزشی» را تجربه می‌کنند، اغلب با الگوهای رفتاری خاص، ناسازگاری، انحراف، انطباق بیش‌ازحد، اختلاف‌نظر بیش‌ازحد و ژست گرفتن مزمن قابل‌شناسایی هستند و اغلب، افت تحصیلی دارند. (راث، ۱۹۶۶).

راث، مبتکر شفاف‌سازی ارزش‌ها، شاگردان را تشویق کرد تا در مورد «سردرگمی ارزشی» خود فکر کنند تا بتوانند در سردرگمی‌های زنده‌گی خودگردان‌تر باشند. مریل هارمین

---

1 Raths et al (1966)
2 Simon et at (1972)
3 self - analysis reaction work sheet
4 Raths, Harmin and Simon

(نویسنده‌ی همکار با راث) خاطرنشان می‌کند که دیدگاه راث بر اساس پیشنهادهای دیویی بناشده است که تأمل در تجربیات زنده‌گی به ادغام حس، نیاز، انگیزه و عمل کمک می‌کند (۱۹۷۹)؛ بنابراین، این تأمل منجر به شفافیت در ارزش‌ها می‌شود. عبارت زیر از هارمین (۱۹۷۹) خلاصه‌یی از اهداف غایی شفاف‌سازی ارزش‌ها را ارائه می‌دهد: «روشن‌سازی ارزش‌ها صرفاً برای انجام کاری است که قرار است انجام دهد، یعنی کمک به افراد برای تفکر در مورد سردرگمی‌های زنده‌گی تا کمتر سردرگم شوند و بتوانند مهارت‌های خودگردانی را بیاموزند که در آینده به آن‌ها کمک خواهد کرد.»

راث و همکارانش با رویکردی این‌چنینی به «تربیت ارزش‌ها»، نه به محتوای ارزش‌های افراد؛ بلکه به رویکردی پروسه‌یی به ارزش‌ها می‌پردازند؛ یعنی آن‌ها به‌جای ماهیت خود ارزش‌ها، به پروسهٔ ارزش‌گذاری توجه دارند. این رویکرد معتقد است که هیچ ارزش مطلقی وجود ندارد.

پروسهٔ شفاف‌سازی ارزش‌ها را می‌توان بر اساس الگوهای خاص زبانی که شاگردان استفاده می‌کنند و معلم می‌تواند به‌طور منطقی از آن‌ها استنباط کند که ارزش‌گذاری در حال وقوع است، تعریف کرد. این رویکرد مبتنی بر اصول نسبیت ارزش‌ها است (اینکه ما نباید در مورد ارزش‌های یکدیگر قضاوت کنیم) و باید تلاش کنیم تا ارزش‌هایی را که ازنظر شخصی معنادار هستند، طبقه‌بندی کنیم، یعنی ارزش‌هایی که ما را هدفمندتر، مولدتر و ازنظر اجتماعی آگاه‌تر و متفکران انتقادی بهتری می‌کنند.

طبق رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها، ارزش‌ها مبتنی بر سه پروسه هستند (راث و همکاران):

۱. انتخاب؛
۲. ارزش‌گذاری و
۳. عمل.

بر این اساس، ارزش به‌عنوان چیزی تعریف می‌شود که وقتی و فقط وقتی هر هفت معیار ذکر شدهدر زیر برآورده شوند، حاصل می‌شود:

انتخاب:

۱) آزادانه.

۲) از بین گزینه‌ها.

۳) پس از بررسی دقیق پیامد هر گزینه.

ارزش قایل شدن:

۱) گرامی داشتن، خوشحال بودن از انتخاب.

۲) تمایل به تأیید عمومی انتخاب.

اقدام:

۳) انجام کاری با انتخاب.

۴) به‌طور مکرر؛ در یک الگوی زنده‌گی.

این پروسه در مجموع ارزش‌گذاری را تعریف می‌کنند؛ چیزی که هر هفت شرط را دارا باشد، یک ارزش است. چیزی که حتی یکی از این شرط‌ها را نداشته باشد، ارزش محسوب نمی‌شود. استراتژی اساسی دخیل در شفاف‌سازی ارزش‌ها، «پاسخ روشنگرانه»[1] نامیده می‌شود. پاسخ روشنگرانه (راث و همکاران، ۱۹۶۶): «... متودی برای پاسخ دادن به شاگرد که منجر به در نظر گرفتن آنچه انتخاب کرده، آنچه برایش ارزش قایل است و یا آنچه انجام می‌دهد، می‌شود. این پاسخ او را تحریک می‌کند تا تفکر و رفتار خود را روشن کند و در نتیجه، ارزش‌های خود را روشن کند؛ او را تشویق می‌کند که در مورد آن‌ها فکر می‌کند.»

استفاده از شفاف‌سازی ارزش‌ها به‌عنوان یک پروسهٔ درمانی باید شامل هدایت مراجعه کننده‌گان در سه مرحله باشد. این سه مرحله به شرح زیر است:

۱. مرحلهٔ کشف و آگاهی

مراجع تشویق می‌شوند تا ارزش‌های اولیهٔ خاصی را که ممکن است برای او قابل‌قبول باشند، شناسایی کنند. اگر مراجع معتقد باشد که قطعاً نشان‌دهندهٔ چیزی است که خوب یا شایسته گرامی داشتن است، ارزش اصلی تعیین می‌شود. در طول این مرحله، مراجع از طریق یک «پروسهٔ رشد شناختی» شروع به پذیرش ارزش‌های خاص می‌کند. مراجع باید ازنظر شناختی رشد کند تا ارزش را در عمل درک کند. پس‌ازاینکه مفهوم‌سازی ارزش خوب شد،

---

[1] clarifying response

می‌توان آن را ازنظر احساسی پذیرفت.

۲. مرحلهٔ مطالبه و بازپس‌گیری ارزش‌ها

در این مرحلهٔ از پروسه، ارزش‌های مورد بررسی بیشتر به قلمرو عاطفی وارد می‌شوند و چیزی بیش از ساختارهای ذهنی هستند. ارزش‌ها چیزی بیش از یک قانون فکری، مدل، اصل معنوی، اصل اخلاقی یا راهنمای مطلوب برای خود، افراد مهم، خانواده، اجتماع، جامعه و جهان می‌شوند. ارزش‌های مورد بررسی، محور یک مبارزهٔ درونی برای ادغام چیزی جدید یا چیزی که ازدست‌رفته است، در سیستم شخصیتی قرار می‌گیرند. همان‌طور که فرد یک ارزش خاص را مطالبه یا باز پس می‌گیرد، باید او را تشویق کرد تا تجربیات گذشته را بررسی کند. این پروسه شامل موارد زیر است:

۱. نحوهٔ برخورد دیگران با فرد،
۲. نحوهٔ برخورد فرد با دیگران،
۳. معنای تعامل اجتماعی چه بوده است و
۴. ارتباط ارزش با اهداف کلی، لذت‌ها و فرصت‌ها چگونه است.

۳. پذیرش

ارزش‌های خاصی که بررسی می‌شوند، توسط مراجع به‌عنوان ارزش‌های محوری جهان‌بینی و سبک زنده‌گی مراجع، مورد اشاره قرار می‌گیرند. مراجع قادر خواهد بود از طریق تعامل روزانه به بیان‌های ملموس ارزش اشاره کند. ارزش‌های خاصی که پذیرفته‌شده‌اند، به‌عنوان ارزش‌هایی که جایگاه برجسته و روشنی در سلسله‌مراتب آرمان‌ها و ایده‌های فرد دارند، بیان خواهند شد.

استراتژی‌های معمول برای شفاف‌سازی ارزش‌ها به شرح زیر است

- چارت Y: شاگردان فهرستی از اقداماتی را که نشان‌دهندهٔ یک ارزش هستند، با فهرست کردن آن‌ها به ترتیب در سه بخش تشکیل‌شده توسط Y، یعنی اینکه آن ارزش چگونه به نظر می‌رسد و چگونه احساس می‌شود، تهیه می‌کنند.
- تجزیه‌وتحلیل SWOT: شاگردان نقاط «قوت، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای(SWOT)» مربوط به یک موضوع خاص را شناسایی می‌کنند.

- رتبه‌بندی: فهرستی از پیشنهادهای مربوط به یک موضوع خاص به شاگردان داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود که آن‌ها را بر اساس پیشنهادهایی که بیشترین ارزش را برای آن‌ها دارند، رتبه‌بندی کنند.
- PMI: از شاگردان خواسته می‌شود جنبه‌های «مثبت، منفی و جالب (PMI)»[1] یک موضوع تعیین‌شده را فهرست کنند و از این طریق ارزش‌های خود را بیان کنند.
- چارت پیامدها: شاگردان پیامدهای احتمالی تصمیمات و اقدامات را بر اساس ارزش‌هایی که افراد یا گروه‌ها دارند، ثبت می‌کنند. این چارت به شکل یک سازمان دهندهٔ گرافیکی شاخه‌یی است.

گزارش « APIED»[2] یونسکو در مورد تربیت رشد عاطفی، رویکردهای زیر را که می‌توانند برای «تربیت ارزش‌ها» در فعالیت‌های شخصیت‌سازی مورد استفاده قرار گیرند، شناسایی کرده است:

۱. روایت: پروسه‌یی برای پرورش ارزش‌ها که شاگرد را قادر می‌سازد تا با روایت خود از موقعیت، تصویر روشنی از یک موقعیت ارزشمند داشته باشد.
۲. تلقین: رویکردی که به القایی و درونی سازی هنجارها در سیستم‌های ارزشی خود فرد می‌پردازد.
۳. ترغیب: پروسهٔ متقاعد کردن یادگیرنده برای پذیرش ارزش‌های خاص و رفتار مطابق با آنچه قابل‌قبول است.
۴. مدل‌سازی: استراتژی که در آن فرد خاصی که به‌عنوان مظهر ارزش‌های مطلوب و ایدئال تلقی می‌شود، به‌عنوان یک مدل به یادگیرنده‌گان ارائه می‌شود.
۵. ایفای نقش: به تصویر کشیدن احساسات واقعی بازیگر یا بازیگران با ایفای نقش شخص دیگر اما بدون خطر انتقام.
۶. شبیه‌سازی: استراتژی که در آن از فراگیران خواسته می‌شود وانمود کنند که در موقعیت خاصی که درس از آن‌ها خواسته است، قرار دارند و سپس رویدادها را به

---

[1] Plus, Minus and Interest (PMI)

[2] Asian Programme of Educational Innovation for Development (APEID) – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

تصویر بکشند و همچنین شخصیت را تقلید کنند.

۷. حل مسأله: رویکردی که در آن‌یک دوراهی به فراگیران ارائه می‌شود و از آن‌ها پرسیده می‌شود که چه تصمیماتی باید بگیرند.
۸. بحث در مورد موقعیت‌ها، داستان‌ها، تصاویر و غیره: این فن از فراگیران می‌خواهد که در مورد جزئیات درس تأمل کرده و آن‌ها را توضیح دهند.
۹. مطالعهٔ زنده‌گی‌نامهٔ مردان بزرگ: این رویکردی است که از زنده‌گی مردان بزرگ به‌عنوان موضوع اصلی برای تلاش برای استخراج نیازها و افکار خوب آن‌ها که شایستهٔ تقلید هستند، استفاده می‌کند.
۱۰. اخلاقی سازی: پروسهٔ ایجاد حس اخلاق از طریق ساختاردهی و بازسازی فعال تجربیات اجتماعی فرد (مثلاً استدلال و تحلیل اخلاقی).
۱۱. روشن‌سازی ارزش‌ها: روشن‌سازی ارزش‌ها به‌عنوان استراتژی برای «تربیت ارزش‌ها» را می‌توان به‌عنوان یک استراتژی یادگیرنده محور در نظر گرفت. این امر به‌شدت به توانایی شاگردان در پردازش باورهایشان، رفتار مطابق با باورهایشان و تصمیم‌گیری در مواجهه با یک دوراهی ارزشی متکی است.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. تربیت الکترونیکی معلم چیست؟
۲. استراتژی‌های تربیت الکترونیکی معلم را توضیح دهید.
۳. نتایج تربیت الکترونیکی معلم چیست؟
۴. رویکرد شفاف‌سازی ارزش در تدریس مبتنی بر ارزش را توضیح دهید.
۵. یک معلم چگونه از تجربیات طراحی‌شده برای تربیت ارزش‌محور استفاده می‌کند؟

۸ ب-٤ خلاصه و جمع‌بندی

کورس‌های آماده‌سازی معلمان باید تغییرات جامعه را در نظر بگیرند تا معلمان با کیفیتی تربیت کنند. این فصل بر تربیت الکترونیکی معلمان و تربیت معلم ارزش‌محور به‌عنوان نوآوری‌هایی در آماده‌سازی معلمان تمرکز داشت. این فصل بر استراتژی‌ها و رویکردهای مختلف موجود در آن و نتایج آن‌ها تأکید داشت. این دو نوآوری به هماهنگ کردن تربیت معلم با نیازهای جامعهٔ کنونی کمک می‌کنند.

چالش مربیان معلمان این است که با ارائهٔ درک عمیق‌تری از نحوهٔ اجرای «تربیت ارزش‌ها»، به معلمان پیش از خدمت و حین خدمت کمک کنند. ازآنجاکه این رویکردها روش‌های متفاوتی دارند، مدل تدریس یکسان را به چالش می‌کشند. معلمان همچنین باید بدانند که چگونه رویکردهای به‌ظاهر متفاوت را می‌توان در دروس ادغام کرد و چگونه می‌توان آن‌ها را در مدل‌های در حال تکامل یادگیری و تدریس ساخت‌گرا گنجاند.

منابع

1. Awouters, V., Jans, R., Jans S., (2008). E-Learning Competencies for teachers in Secondary and Higher Education, Conferencia International e-learning, Zaragoza, April 2004, retrieved May 2, 2010 from http://edict/documenten/Paper_Zaragoza_Valere_Awouters. pdf.
2. Beckett, E.C., Marques-Chisholm, I., Wetzel, K. (2003). Preparing Technology competent Teachers, Technological Horizons in Education Journal ONLINE, Retrieved April 30, 2010, from http://www.thejournal.com/magazine
3. Hall, B. (1973) Values Clarification as a Learning Process: a guidebook. New York: Paulist Press.
4. Harmin, M. and Simon S. (1973), Values, Readings in Values Clarification, ed. Simon S. and Kirschenbaum H. (Minneapolis, MN: Winston Press)
5. Harmin, M. (1979), A Review of Values Clarification, The Phi Kappa Phi Journal, 69: 23, Winter.
6. Krneta, R., Bjekic, D,. Milosevic, D. (2007). Competencies of e-teaching in the system of Teachers‘ competence, ETAI 2007, September, Ohrid- Macedonia, Book of Abstracts, 29. Retrieved on April 30, 2010, from http://www.etf.ukim.edu.mk:/SCM_CO21A06/conference/E3-2.pdf
7. Raths, L., Harmin, M. and Simon S. (1966), Values and Teaching (Columbus, OH: Charles E. Merrill)

8. The Role of e-Tutor, Retrieved April 30, 2010, from, http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers.

Websites :

- http://www.tojet.net/articles/9122.pdf
- http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation /0/3/6/2/6/pages36268/p36268-4.php

۹

پژوهش در تربیت معلم

ساختار فصل:

۹-۰ اهداف عینی

۹-۱ مقدمه

۹-۲ ماهیت و هدف پژوهش در تربیت معلم

۹-۳ دامنهٔ پژوهش در تربیت معلم

۹-۴ حوزه‌های پژوهش در تربیت معلم

۹-۴-۱ مشکلات پژوهش در تربیت معلم

۹-۵ روندهای پژوهش در تربیت معلم

۹-۶ اهمیت برقراری ارتباط و همکاری در تربیت معلم

۹-۷ پیامدهای پژوهش در تربیت معلم

۹-۸ خلاصه و جمع‌بندی

۹-۰ اهداف عینی:

پس از مطالعهٔ این فصل درسی، شما:

- با هدف پژوهش در تربیت معلم آشنا خواهید شد.
- با دامنهٔ پژوهش در تربیت معلم آشنا خواهید شد.
- با مشکلات پژوهش در تربیت معلم آشنا خواهید شد.
- با روندهای پژوهش در تربیت معلم آشنا خواهید شد.
- با اهمیت برقراری ارتباط در تربیت معلم آشنا خواهید شد.

۹-۱ مقدمه

تحقیقات تعلیمی و تربیتی دانش جدیدی را توسعه می‌دهد که سپس برای بهبود تمرین‌های تعلیمی و تربیتی به کار گرفته می‌شود. همین امر در مورد تربیت معلم نیز صادق است. سهم تحقیقات در دانش تعلیم و تربیت از طریق بررسی متون مرتبط به‌راحتی قابل‌اثبات است. بااین‌حال، تعیین اینکه آیا انباشت یافته‌های تحقیقاتی تأثیری بر شیوه‌های تعلیمی و تربیتی داشته است یا خیر، دشوار است. حتی زمانی که دانش تحقیقاتی توجه سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت را به خود جلب می‌کند، آن‌ها عموماً آن را تنها یک منبع اطلاعاتی برای استفاده در شکل‌دهی به یک سیاست خاص، یا توجیه یک تصمیم نامطلوب، یا کاهش بودجه، یا ممکن است یافته‌های تحقیقاتی را که با باورهایشان متناقض است، رد کنند، در نظر می‌گیرند.

باوجوداین، تحقیقات در تعلیم و تربیت به‌طورکلی و تربیت معلم به‌طور خاص همچنان در حال رشد بوده، به بدنهٔ دانش کمک می‌کند.

۹-۲ ماهیت و هدف پژوهش در تربیت معلم

اساساً دو هدف کلی برای پژوهش در تربیت معلم وجود دارد.

۱) درک پدیدهٔ تعلیمی و تربیتی و
۲) تغییر آن.

درک پدیدهٔ تعلیمی و تربیتی به این معنی است که باید در یک چارچوب نظری قرار گیرد. این امر به «مفهوم‌سازی»، «توضیح»[۱]، «کنترل» و «پیش‌بینی پویایی یک پدیدهٔ معین»[۲] کمک می‌کند. به‌عنوان‌مثال، توضیح پدیده‌های تدریس به معنای رسیدن به یک چارچوب مفهومی از روابط مربوط به تدریس، توضیح ماهیت و میزان روابط بین متغیرها و کنترل تأثیر متغیرهای خاص مرتبط با تدریس بر متغیرهای خاص دیگر است. پیش‌بینی، درک جامعی از پدیده‌ها را ارائه می‌دهد.

«مفهوم‌سازی» به معنای رسیدن به مجموعه‌یی از متغیرهای مرتبط است. «مفهوم‌سازی» ممکن است شامل تأیید نباشد؛ زیرا بسیاری از الگوها ماهیت فرضی دارند.

[1] explain
[2] predict the dynamics of a given phenomena

یک چارچوب خوب بیان‌شده که برای بسیاری از زمینه‌ها بر اساس دیدگاه سیستماتیک قابل‌اجرا است، الگوی پیش‌زمینهٔ (پروسه) محصول تربیت معلم است. «متغیرهای پیش‌زمینه» شامل «متغیرهای شخصیتی»، «متغیرهای پروسه» شامل اجرای کری‌کولم یعنی نحوهٔ تدریس شاگردان و متغیر محصول، عملکرد شاگردان در یک آزمون خواهد بود.

«توضیح روابط بین متغیرها» در تربیت معلم مهم است. وجود رابطه بین متغیرها یک‌چیز است؛ اما توضیح اینکه چرا آن‌ها رابطه دارند چیز دیگری است؛ بنابراین، شناخت نیروهایی که بر روابط تأثیر می‌گذارند و درعین‌حال درک پروسهٔ غیرقابل مشاهدهٔ اساسی که بر این روابط تأثیر می‌گذارند، ضروری است.

«کنترول متغیرها» در شبکه‌یی از روابط بین متغیرهای فعال در تربیت معلم ضروری است. مطالعهٔ پویایی یک متغیر به‌صورت جداگانه بسیار دشوار است؛ به‌عنوان‌مثال، عملکرد یک معلم کارآموز در «تمرین تدریس» ممکن است به عوامل مختلفی؛ مانند ساختار ذهنی، شخصیت، تسلط به زبان، مهارت‌های ارتباطی، تعلیم و تربیت دریافتی، تجربه، انگیزه، سطح پایهٔ شاگردان تعلیم و تربیت دیده، موضوع و شرایط صنف درس بسته‌گی داشته باشد. محقق می‌خواهد بررسی کند که چگونه متود جدید «کارآموزی معلمان» بر عملکرد کارآموزان معلم در «تمرین تدریس» تأثیر می‌گذارد، احتمالاً باید بسیاری از متغیرهای ذکر شدهدر بالا را «کنترول» کند. در غیر این صورت، محقق قادر نخواهد بود به نتیجهٔ دقیقی در مورد «موثریت» تعلیم و تربیت برسد؛ بنابراین، تأثیر متغیرهای مداخله‌گر باید «کنترول» شود، اگرنه به‌صورت تجربی، حداقل به‌صورت آماری.

«پیش‌بینی»، یعنی محقق باید بتواند ماهیت تغییراتی را که در متغیرهای وابسته رخ می‌دهد، بر اساس دانش خود از روابط این متغیر با متغیر دیگری که ازنظر تأثیر بر متغیر مورد نظر مستقل است، «پیش‌بینی» کند.

دگرگون کردن پدیدهٔ تعلیمی و تربیتی به معنای گنجاندن تغییرات در پدیده‌یی به همان شکلی که وجود دارد، به‌منظور بهبود آن، به دلیل وجود برخی نارضایتی‌ها از آن است. این امر در مورد تربیت معلم نیز صادق است. هنگامی‌که از متودهای موجود در تربیت معلم نارضایتی وجود دارد، ممکن است تغییراتی در ساختار و همچنین پروسهٔ تربیت معلم موردنیاز باشد. تحقیق زمینهٔ لازم را برای وقوع هرگونه تغییر فراهم می‌کند؛ زیرا تغییرات مبتنی بر تحقیق، صحیح و مؤثر هستند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. مقاصد اصلی تحقیق در تربیت معلم چیست؟
۲. تحقیق در حوزهٔ تربیت معلم چگونه به درک پدیده‌های تعلیمی و تربیتی کمک می‌کند؟
۳. تحقیق در حوزهٔ تربیت معلم چگونه به تغییر پدیده‌های تعلیمی و تربیتی کمک می‌کند؟

۹-۳ دامنهٔ تحقیق در تربیت معلم

سیستم تربیت معلم دارای چندین زیرسیستم است. تعامل مداومی بین آن‌ها وجود دارد. به همین دلیل، اجزای سیستم: «ورودی‌ها»، «پروسه» و «خروجی‌ها»، خود را وقف تحقیق می‌کنند.

«ورودی‌ها» شامل اهداف کلی تربیت معلم، ویژه‌گی‌های مربیان معلم، ویژه‌گی‌های «تدریس‌آموزان» و امکانات زیرساختی هستند.

«پروسه» شامل تعاملات صنفی بین مربیان معلم، «تدریس‌آموزان» و شاگردان هستند. تعاملات شامل تجربیات یادگیری شبیه‌سازی‌شده به‌منظور فراهم کردن یادگیری مهارت‌های مختلف؛ مانند تدریس و ارزیابی است.

«خروجی‌ها»، شامل «نتایج فوری»[۱] و همچنین «نتایج تأخیری»[۲] می‌شود:

- «نتایج فوری» شامل کسب دانش نظری، کسب مهارت‌ها و نگرش‌های موردنیاز است.
- «نتایج تأخیری» شامل حفظ دانش نظری، مهارت‌ها، نگرش و توسعهٔ «اثربخشی معلم»[۳] است.

متودهای تحقیق اتخاذ شده عمدتاً «پیمایش‌های توصیفی»[۴]، «مطالعات تجربی»[۵]، «مطالعات توسعه‌یی»[۶] و همچنین «مطالعات رابطه‌یی»[۷] هستند. تحقیقات عملی توسط مربیان معلم برای بهبود عملکردهای صنف درس انجام می‌شود:

- «پیمایش‌های توصیفی» برای تهیهٔ داده‌ها در تربیت معلم یا توصیف ویژه‌گی‌های

---

۱ immediate outcomes(ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
۲ delayed outcomes – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
3 teacher effectiveness
۴ descriptive surveys – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
۵ experimental studies – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
۶ developmental studies – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).
۷ relational studies – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

تربیت معلم استفاده می‌شوند.

- «مطالعات تجربی» عمدتاً برای بررسی تأثیر استراتژی‌های مداخله‌گر یا برنامه‌های تعلیمی و تربیتی انجام می‌شوند.
- «مطالعات رابطه‌یی» سعی در مطالعهٔ روابط بین ورودی و «پروسه»، «پروسه» و «خروجی» یا «ورودی»، «پروسه» و خروجی دارند.
- «مطالعات توسعه‌یی»، تحولات تاریخی در تربیت معلم را به‌منظور توضیح وضعیت تربیت معلم در یک‌زمان خاص یا تغییرات در یک دوره در یک یا چند زیرسیستم تربیت معلم مطرح می‌کنند. این امر، دیدگاهی سیستمی از ابعاد زمانی تربیت معلم ارائه می‌دهد.

۹-٤ حوزه‌های تحقیق در تربیت معلم

طیف گسترده‌یی از متغیرهای مربوط به تربیت معلم وجود دارد؛ به‌عنوان‌مثال، «روش‌های انتخاب»، «ایجاد مجموعه‌یی از آزمون‌ها برای انتخاب» و سپس «تلاش برای پیش‌بینی موفقیت بر اساس معیارهای انتخاب».

«حوزه‌های تحقیقات» شامل شخصیت «تدریس‌آموزان»، مربیان معلمان، انواع مختلف تعلیم و تربیت؛ مانند تعلیم و تربیت پیش از خدمت و حین خدمت، یا سطوح مختلف تربیت معلم یعنی تربیت معلم برای سطح ابتدایی یا متوسطه می‌شود. اکثر تحقیقات مجزا هستند و به نظر نمی‌رسد هیچ ارتباطی بین آن‌ها وجود داشته باشد. به همین ترتیب، اعمال یک سیستم طبقه‌بندی به شناسایی دستهٔ متغیرها کمک می‌کند. دستهٔ متغیرهایی که به‌این‌ترتیب شناسایی‌شده‌اند را می‌توان یک «حوزهٔ تحقیق»[۱] نامید.

در طول دههٔ هفتاد، تحقیقات در تربیت معلم در پنج حوزه طبقه‌بندی شدند:

۱. معیارهای انتخاب،
۲. توانایی‌ها و ویژه‌گی‌های یک معلم،
۳. کارآموزی قبل از خدمت و حین خدمت معلمان،
۴. حجم کار، انتظارات شغلی و مشکلات بیان‌شده توسط معلم، رویه‌ها و شیوه‌های تربیت معلم در هند و
۵. متغیرهای شخصیتی معلمان.

---

[۱] area of research. – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

در سال‌های بعد، تحقیقات تحت «متغیرهای زمینه»[۱]، «متغیرهای پروسهٔ ورودی»[۲] و «متغیرهای خروجی»[۳] طبقه‌بندی شدند.

در طول دههٔ هشتاد، متغیرها به «زمینه‌یی»، «پیش‌زمینه»[۴]، «پروسه»[۵] و «محصول»[۶]، دسته‌بندی‌شده بودند:

- «متغیرهای زمینه‌یی» شامل ویژه‌گی‌های تدریس‌آموز، مطالعات مرتبط با ویژه‌گی‌های نهادی و زمینهٔ صنف درس است. ویژه‌گی‌های تدریس‌آموز به معنای تجربیات سازندهٔ تدریس‌آموز، صلاحیت‌های علمی، توانایی‌ها، عوامل شخصیتی، هوش و غیره است. ویژه‌گی‌های نهادی شامل جو مؤسسات تربیت معلم، ساختار اداری، جو صنف درس، چارچوب کری‌کولم است.
- «متغیرهای پیش‌زمینه» شامل ویژه‌گی‌های «مربی معلم» یعنی تجربیات سازندهٔ مربیان معلم، تحصیلات و تعلیم و تربیت آن‌ها، انگیزه، توانایی‌ها، عوامل شخصیتی، هوش و «مهارت‌های تدریس» و کارآموزی است.
- «متغیرهای پروسه»؛ مانند تعاملات صنفی، تعاملات صنفی و پروسهٔ واسطه‌یی که منجر به یادگیری می‌شوند. این متغیرها عبارت‌اند از حضور، تمرین، پشتکار در انجام‌وظیفه، زمان یادگیری فعال و مشارکت تدریس‌آموز با وظیفهٔ یادگیری. رفتار معلم در صنف درس و رفتار نظارتی معلمان در رابطه با تدریس شاگرد نیز از جمله متغیرهای تحقیق هستند.
- مطالعات محصول در مورد نتایج تربیت معلم شامل دو نوع متغیر است:
  - آن‌هایی که «نتایج فوری» تربیت معلم را توصیف می‌کنند، یعنی نتایج تدریس‌آموز؛ مانند موفقیت، نگرش‌ها و مهارت‌های آن‌ها و
  - «نتیجهٔ بلندمدت» که سطح «مهارت‌های حرفه‌یی» و موفقیت تدریس یا

---

[۱] context variables – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۲] input process variables – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] output variables – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۴] presage variables – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۵] process variables – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۶] product variables – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

«اثربخشی تدریس»[1] را توصیف می‌کنند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

متغیر زمینه، متغیر پیش‌زمینه، متغیر پروسه و متغیر محصول که باید در تربیت معلم مورد تحقیق قرار گیرند را توضیح دهید.

۹-٤-۱ مشکلات تحقیق در تربیت معلم

ازآنجایی‌که محققان با مشکلات متعددی روبرو هستند، پیشرفت زیادی در تحقیق حاصل نشده است. تحقیقات بیشتری در حوزهٔ تربیت معلم موردنیاز است و همچنین باید بهبود کیفی نیز وجود داشته باشد. مشکلات تحقیق برای محقق هم ذاتی و هم بیرونی است. در ادامه به برخی از مشکلات آشکار تحقیق در تربیت معلم اشاره‌شده است:

کمبود کارکنان واجد شرایط: محققان فاقد حداقل توانایی‌ها و مهارت‌ها هستند. کسب این موارد یک پروسهٔ آگاهانه است. مهم است که محققان علاوه بر کسب صلاحیت‌ها، دانش نظری تربیت معلم، مهارت‌های تحقیق علمی، توانایی تجزیه‌وتحلیل و تفسیر داده‌ها و قضاوت منطقی را نیز کسب کنند.

کمبود انگیزه: این اتفاق زمانی می‌افتد که محقق هیچ صلاحیت و تمایلی به انجام تحقیق ندارد. سیستم در تشویق آن‌ها و استفاده از توانایی‌هایشان شکست می‌خورد. هیچ انگیزهٔ مناسبی برای انجام تحقیق وجود ندارد.

کمبود منابع و امکانات: بسیاری از اوقات، فقدان چندین شرط کمکی مؤثر بر انجام تحقیق وجود دارد؛ به‌عنوان‌مثال، عدم دسترسی به مشاورهٔ تخصصی برای برنامه‌ریزی مناسب، یا روش‌های آماری برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، یا گزارش صحیح یافته‌ها. کمبود امکانات مادی؛ مانند هاردویر و لوازم‌التحریر نیز می‌تواند موانعی ایجاد کند.

مشکلات مالی: به دلیل کمبود بودجه، تحقیقات کمتری انجام می‌شود. آژانس‌های تأمین مالی؛ مانند «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (NCERT)» و «شورای تحقیقات علوم اجتماعی هند

[1] Teaching Effectiveness – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

(ICSSR)»[1] گاهی اوقات در تأمین بودجه شکست می‌خورند.

خودسرانه بودن: خودسر بودن در تحقیق به معنای فقدان ارتباط معنادار بین مطالعات است. هر تحقیقی باید بر اساس فرضیه‌ها و پیشینهٔ نظری خود بر اساس تحقیقات قبلی باشد. تنها در این صورت است که رشد سلسلهٔ مراتبی در رشته وجود خواهد داشت؛ بنابراین، ایجاد ارتباط مناسب بین مطالعات برای ایجاد درک منسجم از پدیده‌یی پس از تعداد مشخصی از مطالعات مهم است. این امر از تکرار در تحقیق جلوگیری می‌کند و احتمال توجه صحیح به همه جنبه‌ها و متغیرهای درگیر را افزایش می‌دهد. پیش‌بینی دشوار می‌شود و تعیین جهتی که تحقیق در تربیت معلم در آن پیش می‌رود، دشوار می‌شود. به‌جای آزمایش مجموعه‌یی از فرضیه‌های پیش تعریف‌شده، فرضیه‌های فردی آزمایش می‌شوند. در نتیجه، رشد دانش کند یا صفر است؛ بنابراین داشتن برنامه‌های بلندمدت برای تحقیق مهم است.

عدم اجماع: به تعداد محققان درگیر در تعلیم و تربیت، دیدگاه‌ها و اولویت‌های زیادی در آن وجود دارد. توافق دیدگاه‌ها در یک مقطع زمانی به محققان کمک می‌کند تا در چارچوب هدف نظری مشترک کار کنند.

کمبود پوشش: کمبود توجه به برخی از حوزه‌های تربیت معلم یا توجه متفاوت محققان به برخی از حوزه‌های تحقیقاتی، منجر به پوشش تعداد زیادی از حوزه‌های نیازمند توجه می‌شود. در یک دورهٔ زمانی، حوزه‌های خاصی برجسته می‌شوند. در نتیجه، تحقیقات زیادی در آن حوزه انجام می‌شود؛ درحالی‌که سایر حوزه‌ها از توجه خارج می‌شوند؛ به‌عنوان‌مثال، مطالعات زیادی در مورد آزمون‌سازی یا رفتار معلم یا فقط در مورد «مایکروتیچینگ» وجود دارد. آنچه موردنیاز است، تحقیقات موضوعی برای پیشرفت متوازن و یکنواخت است.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) مشکلات انجام تحقیق در تربیت معلم چیست؟

[1] Indian Council of Social Science Research (ICSSR)

۹-۵ روندهای پژوهش در تربیت معلم

جهش کمی

اولین مطالعهٔ گزارش‌شده در تربیت معلم توسط بانرجی[1] در سال ۱۹۵۶ انجام شد. پس از گزارش اولین مطالعه، اولین بررسی ۴۵ مطالعه در مورد تربیت معلم تا سال ۱۹۷۳ را گزارش کرد. دومین بررسی در طول پنج سال بعدی، یعنی تا سال ۱۹۷۸، ۶۵ مطالعه را گزارش کرد. در طول دورهٔ ۱۹۷۸ تا ۱۹۸۳، ۱۱۶ مطالعه گزارش شد. رشد تحقیقات در تربیت معلم نشان می‌دهد که محققان به این حوزه جذب‌شده‌اند. برخی از دلایل ذکر شدهبرای این جذابیت، دسترسی آسان به نمونه برای مطالعات، در دسترس بودن ابزارهای آماده و تخصص بود.

سیستماتیک شدن آموزش

آموزش تحت تأثیر «متود لکچر» که معمولاً یک تعامل یک‌طرفه و اغلب بدون ساختار است، متود سنتی نامیده می‌شد. تحقیقات در مورد آموزش، تغییر تأکید از «متود لکچر» به متودهای ساختاریافته؛ مانند «یادگیری برنامه‌ریزی‌شده»، «تدریس مبتنی بر مدل آموزشی» یا «سخنرانی‌های ساختاریافته» را نشان می‌دهد. هدف از این تحقیق، تبدیل آموزش در سطح تربیت معلم به یک فعالیت سیستماتیک بود. هدف اصلی، تکرارپذیر کردن آموزش بود. علاوه بر این، مقصد، گسترش استراتژی‌های آموزشی برای تربیت معلم بود.

پوشش وسیع‌تر اهداف عینی

تلاش‌هایی برای پوشش تعداد بیشتری از اهداف عینی مشاهده شد. این موارد شامل تحلیل تعامل صنف درس برای ارزیابی عینی دروس به‌منظور دستیابی به هدف عینی درک پویایی تدریس در صنف درس بود. مطالعات «مایکروتیچینگ» با هدف غایی توسعهٔ «مهارت‌های تدریس». «یادگیری برنامه‌ریزی‌شده» برای انتقال دانش نظری. «متود بحث و مباحثه»[2] به‌عنوان جایگزین برای توسعهٔ مهارت‌های تعامل اجتماعی و مهارت‌های شناختی سطح بالاتر و شبیه‌سازی برای توسعهٔ مهارت‌ها و توانایی‌های کاربری و تصمیم‌گیری نیز از حوزه‌های تحقیق بودند. روندی که پدیدار می‌شود نشان می‌دهد که اهداف عینی تربیت معلم

---

[1] Banerji
[2] Method Discussion

مورد تحقیق قرار گرفته‌اند.

مودل جایگزین

مطالعات قبلی در مورد «مدل هربارت»[1] به‌عنوان یک متود تدریس، «مدل تعامل فلاندرز»[2] و «مایکروتیچینگ» به‌عنوان مدل‌های رفتارگرایانه در نظر گرفته می‌شدند. بااین‌حال، تحقیقات اخیر روند متفاوتی را نشان دادند که در آن سایر مدل‌های رفتارگرایانه؛ مانند «مدل‌های دریافت مفهوم»[3]، «مدل‌های کارآموزی کاوشگری»[4] و «مدل‌های سازمان‌دهندهٔ پیشرفته»[5] مورد توجه قرار گرفته‌اند. این در واقع یک تغییر خوشایند بود.

در عصر حاضر، تحقیقات در مورد متغیرهای زمینه‌یی، پیش‌زمینه‌یی، پروسه‌یی و محصولی که اهمیت حوزه‌های سبک‌های تدریس-یادگیری معلمان و شاگردان، سبک‌های شناختی، ویژه‌گی‌های شاگرد و معلم، مدیریت تعلیم و تربیت و تکنولوژی تعلیم و تربیت و تکنولوژی در تعلیم و تربیت را برجسته می‌کنند، اهمیت و توجه محققان را به خود جلب کرده‌اند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) به نظر شما، برخی از حوزه‌های تحقیقاتی که نیاز به توجه فوری محققان دارند، کدام‌اند؟

۹-۶ اهمیت برقراری ارتباط و همکاری در تربیت معلم

یکی از بررسی‌های انجام‌شده در مورد وضعیت تربیت معلم در زمان تدوین سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE،۱۹۸۶) و برنامهٔ عمل (POA) آن، مربوط به انزوای مؤسسات تربیت معلم بود. مشاهده شد که مؤسسات تربیت معلم از یکدیگر و از مکتب‌ها جدا هستند. ارتباط محدودی بین مؤسسات در یک سطح و سطح دیگر وجود دارد. مؤسسات تربیت معلم از آژانس‌های سطح ایالتی و ملی جداشده‌اند؛ بنابراین، برای اطمینان از کارایی و عملکرد روان، برقراری ارتباط مناسب مؤسسات تربیت معلم و همچنین آژانس‌های سطح ایالتی و ملی

---

[1] Herbartian model - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Flanders interaction model- (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] Concept Attainment Models - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[4] Inquiry Training Models - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[5] Advanced Organizer Models. - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

موردنیاز است. در زیر برخی از مزایای برقراری ارتباط آمده است:

استفاده از منابع: منابع و امکانات در سطوح ناحیه، منطقه و ایالت را می‌توان برای استفادهٔ بهینه بسیج کرد. این امر از تکرار و اتلاف جلوگیری می‌کند. چندین آژانس، نیروی انسانی و نیازهای مادی مکتب‌ها را تأمین می‌کنند.

توسعهٔ حرفه‌یی (PD): برقراری ارتباط، توسعهٔ قابلیت‌های موردنیاز معلمان را برای بهبود کیفی پروسهٔ تدریس–یادگیری تسهیل می‌کند. این تخصص توسعه‌یافته و در دسترس می‌تواند برای رفع نیازهای معلمان شاغل در مناطق دورافتاده مورد استفاده قرار گیرد.

بهبود کیفیت: برقراری ارتباط منجر به منطقی سازی برنامه‌های کورس‌های پیش از خدمت و حین خدمت می‌شود و در نتیجه، به توسعهٔ یک سیستم تربیت معلم با «کیفیت» کمک می‌کند که به‌نوبهٔ خود بر تعلیم و تربیت مکتب تأثیر می‌گذارد. بازخورد برای بهبود:

نظارت و ارزیابی کارآمد و مؤثر برنامه‌های تربیت معلم می‌تواند از طریق برقراری ارتباط انجام شود.

ساختار برقراری ارتباط: ارتباطات افقی بین مؤسسات تربیت معلم ضروری است تا مؤسسات بتوانند با به اشتراک گذاشتن منابع تعلیمی و تربیتی به یکدیگر کمک کنند. مؤسسات برای منطقی سازی برنامه‌های کارآموزی پیش از خدمت و برنامه‌های حین خدمت با ماهیت مداوم برای پیشرفت یک سیستم ملی تربیت معلم به ارتباط نیاز دارند. مؤسسه‌های تعلیم و تربیت و کارآموزی ناحیه در سطح منطقه با هیئت‌های تعلیم و تربیت منطقه ارتباط علمی خواهد داشت، با مکتب‌های متوسطه ارتباط مستقیم خواهد داشت و در مکتب‌ها ابتدایی پیچیده خود نیز ارتباط خواهد داشت.

ارتباطات عمودی برای از بین بردن انزوا با آژانس‌های سطح ایالتی؛ مانند «مؤسسات تعلیم و تربیت ایالتی (SIEs)»، «شوراهای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (SCERT)»، «مؤسسات دولتی تعلیم و تربیت»، «مؤسسات دولتی تعلیم و تربیت ساینس» و «واحدهای تکنولوژی تعلیم و تربیت ایالتی» موردنیاز است.

قرار است بین آژانس‌های منطقه‌یی؛ مانند «مؤسسه منطقه‌یی زبان انگلیسی»، «مؤسسه کارآموزی فنی معلمان منطقه‌یی»، «کالج‌های منطقه‌یی تعلیم و تربیت» و سایر مؤسسات پشتیبانی، ارتباطاتی برقرار شود.

۹-۷ پیامدهای پژوهش در تربیت معلم

تدریس؛ مانند سایر حرفه‌ها، دارای یک «پایگاه دانش» درحال‌توسعه است که به‌عنوان راهنمای متخصصان عمل می‌کند. دانش تولیدشده توسط تحقیق، جزء مهمی از این دانش است. برنامهٔ تربیت معلم و رشد کارکنان را می‌توان از یک‌سو به‌عنوان یک مسیر اصلی انتشار دانش و از سوی دیگر به‌عنوان مسیر عملی استفاده از آن در زمینه‌های مختلف در نظر گرفت. کری‌کولم تربیت معلم و کتاب‌های درسی مورداستفادهٔ آن‌ها، تعیین می‌کند که چه جنبه‌هایی از دانش‌پژوهشی مورد توجه معلمان قرار خواهد گرفت. دوره‌های کارآموزی و برنامه‌های تربیّت معلمان تازه‌کار می‌توانند به «تدریس‌آموزان» و معلمان مبتدی در یادگیری چگونه‌گی استفاده از این «پایگاه دانش» کمک کنند. یافته‌های تحقیق، بخش منظمی از کورس‌های تربیت معلم در رشته‌های اساسی؛ مانند روانشناسی و کورس‌های متود تدریس را تشکیل می‌دهند؛ اما تبدیل یافته‌ها به عمل در صنف درس معمولاً به «تدریس‌آموزان» واگذار می‌شود که این کار را بسیار دشوار یا حتی غیرممکن می‌دانند.

تربیت معلم زمینهٔ مهمی برای تحقیق است؛ زیرا «کیفیت تربیت معلم» مرتباً مورد سؤال قرار گرفته است. هم‌زمان با افزایش «کیفیت معلمان»، این امر به‌عنوان عاملی حیاتی برای نتایج تعلیمی و تربیتی و دستاوردهای شاگردان شناخته می‌شود. در نتیجه، محققان تربیت معلم بایدبا هم همکاری کنند تا بتوانند:

- یافته‌های تحقیقاتی نوظهور را به اشتراک بگذارند.
- متودهای تحقیقاتی نوآورانه را در تربیت معلم توسعه دهند.
- متودهای پداگوژیکی نوآورانه را در تربیت معلم منتشر کنند.
- در یک حوزهٔ علمی شلوغ، رسانه‌های انتشاراتی جدید پیدا کنند.
- از همکاران خود در مؤسساتی که سابقهٔ تحقیقاتی توسعه نیافته‌یی دارند، حمایت کنند.
- موضوعات نوظهور مهم را توسعه دهند تا به تحقیقات تربیت معلم وجهه مثبت متمایزی ببخشند.

باید با آژانس‌های سطح مرکزی که در حوزهٔ تربیت معلم فعالیت می‌کنند، ارتباط برقرار شود. این سازمان‌ها عبارت‌اند از «واحد تربیت معلم در وزارت توسعهٔ منابع بشری (MHRD)»، «شورای ملی تربیت معلم (NCTE)»، «شورای ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و

کارآموزی (NCERT)»، «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)». مؤسسات حمایتی دیگری؛ مانند مؤسسه ملی برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی که اکنون با نام «موسسهٔ ملی برنامه‌ریزی و ادارهٔ تعلیم و تربیت (NUEPA)» شناخته می‌شود، «مؤسسه مرکزی زبان هندی (CHE)»[۱]، «مؤسسه مرکزی زبان انگلیسی (CIE)»[۲]، «مؤسسه مرکزی زبان‌های هندی (CIIL)»[۳]، «ادارهٔ تعلیمات بزرگ‌سالان (DAE)»[۴]، «مؤسسه ملی معلولین (NIH)»[۵].

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) چرا برقراری ارتباط بین مؤسسات تربیت معلم در سطوح مختلف مهم است؟

۹-۸ خلاصه و جمع‌بندی

این فصل به ماهیت و هدف تحقیق در تربیت معلم می‌پردازد که همانا درک پدیدهٔ تعلیمی و تربیتی و تغییر آن است. دامنهٔ تحقیق در تربیت معلم کل سیستم یعنی «ورودی‌ها»، «پروسه»، «زمینه»، «چشم‌انداز» و «متغیرهای پروسهٔ در تربیت معلم» را در برمی‌گیرد. مشکلات تحقیق در تربیت معلم بسیار زیاد است. این مشکلات عبارت‌اند از کمبود کارمندان واجد شرایط، کمبود انگیزه، خودسری، کمبود منابع و امکانات، مشکلات مالی، عدم پوشش و عدم اجماع بین محققان. روندهای تحقیق در تربیت معلم نشان‌دهندهٔ جهش کمی در تعداد تحقیقات انجام‌شده، سیستماتیک شدن آموزش، پوشش بیشتر اهداف عینی و متودها و مدل‌های جایگزین موجود است. در نهایت، اهمیت برقراری ارتباط بین مؤسسات تربیت معلم و آژانس‌های ناحیه‌یی، منطقه‌یی، ایالتی و مرکزی برجسته شده است. اهمیت ویژه‌یی به پیامدهای آن در حوزهٔ تربیت معلم داده‌شده است.

تمرین‌های پایان فصل:

۱. روندهای تحقیق در تربیت معلم در هند را مورد بحث قرار دهید. بر اساس یافته‌های این تحقیق، چه پیشنهادهایی برای تغییر ساختار و پروسهٔ تربیت معلم ارائه می‌دهید؟

---

[1] Central Hindi Institute (CHE)
[2] Central Institute of English (CIE)
[3] Central Institute of Indian Languages (CIIL)
[4] Directorate of Adult Education (DAE)
[5] National Institute for Handicapped (NIH)

۲. روندهای پژوهش در تدریس و معلمان را مورد بحث قرار دهید. چگونه می‌توان از یافته‌های پژوهش در این حوزه برای بازنگری در نظام تربیت معلم استفاده کرد؟
۳. «پژوهش در تربیت معلم باید کیفیت معلم و تدریس را تغییر دهد». این امر تا چه حد از طریق پژوهش‌های فعلی در مورد معلمان محقق شده است؟
۴. روندهای پژوهشی در تربیت معلم در هند را با توجه به متغیرهای مورد مطالعه و طرح‌ها و متودهای پژوهشی مورد استفاده شرح دهید. چه بهبودهایی می‌توانید برای دقیق‌تر و معنادارتر کردن پژوهش در تربیت معلم پیشنهاد دهید؟

مطالب پیشنهادی برای مطالعه

1. Borg, W.R. and Gall, M.D. (1983) Educational Research: An Introduction New York, Longman Inc.
2. Biddle, B.J., Good, T., Goodson, L.I.F. (Eds.) International Handbook of Teachers and Teaching Vols. I & II, Dordrechet, Kluwer, Academic.
3. Dunkin M.J. (Ed.) (1985) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford, Pergamon.
4. Gupta, A.K. (1984) Teacher Education: Current and Future Prospects New Delhi, Sterling.
5. Kerawalla. G.J. (Ed.) (1990) Redesigning Teacher Education: A Systems Approach Department of Education, University of Bombay.
6. NCTE (1998) Curriculum Framework for Teacher Education NCTE, New Delhi.
7. NCTE (1998) Policy Perspectives in Teacher Education, NCTE, New Delhi.
8. Sharma S. Teacher Education in India.
9. Singh, L.C. (1990) Teacher Education in India: A Resource Book, NCERT, New Delhi.

تربیت معلم به‌عنوان یک حرفه

ساختار فصل:

۱۰ الف-۰ اهداف عینی
۱۰ الف-۱ مقدمه
۱۰ الف-۲ مفهوم «حرفه»
۱۰ الف-۳ مفهوم «حرفه‌یی گری»
۱۰ الف-۴ توسعهٔ «حرفه‌یی گری» برای مربیان معلم
۱۰ الف-۵ توسعهٔ اخلاق حرفه‌یی و «اصول اخلاق حرفه‌یی»[1] برای مربیان معلم
۱۰ الف-۶ خلاصه و جمع‌بندی

۱۰الف-۰ اهداف عینی

پس از مطالعهٔ این فصل درسی، شما قادر خواهید بود:

- با مفهوم «حرفه» آشنا شوید.
- بین «حرفه» و «حرفه‌یی گری» ارتباط برقرار کرده و تفاوت قایل شوید.
- نحوهٔ توسعهٔ «حرفه‌یی گری» برای مربیان معلمان را توضیح دهید.
- نحوهٔ توسعهٔ اخلاق حرفه‌یی و «اصول اخلاقی» برای مربیان معلمان را توضیح دهید.
- «اثربخشی معلم» را تعریف کنید.
- مؤلفه‌های «اثربخشی معلم» را بیان کنید.
- «ارزیابی عملکرد»[2] را بشناسید.
- توضیح دهید که چگونه «ارزیابی عملکرد» به ارتقا و ارزیابی «موثریت» معلمان و مربیان معلمان کمک می‌کند.

---

[1] code of professional ethic
[2] performance appraisal

۱۰الف-۱ مقدمه

تدریس یک «حرفه» است. در واقع، ازنظر مفهومی و ایدئال، حرفه‌یی شریف. همچنین به دلیل ابعاد متعددش با سایر حرفه‌ها متفاوت است. معلمان بزرگ‌ترین گروه حرفه‌یی هستند که در فعالیت‌های توسعهٔ منابع بشری مشارکت دارند. تنها در مورد تدریس است که نسبت به سایر «حرفه‌ها»، کارهای بسیار بیشتری برای انجام دادن وجود دارد. «کارآموزی شاغلین» یکی از ویژه‌گی‌های مهم یک «حرفه» محسوب می‌شود؛ بنابراین، برای اینکه معلمان بتوانند نقش خود را به‌خوبی ایفا کنند، به یک «کارآموزی حرفه‌یی» و کارآمد نیاز است. «کارآموزی مقدماتی» و پس‌ازآن، «تعلیم و تربیت مداوم»، معلمان را به دانش و مهارت‌های کافی برای انجام وظایف حرفه‌یی خود مجهز می‌کند. ازاین‌رو، «کارآموزی معلمان» از اهمیت ویژه‌یی برخوردار است. «کارآموزی حرفه‌یی» یک معلم به معنای تسلط او بر دانش موضوع، پداگوژی و فنون تدریس است.

«کارآموزی معلمان» جزء مهمی از تربیت معلم است. تربیت معلم در دامنهٔ خود، تمام فعالیت‌های مربوط به انجام حرفهٔ معلمی را پوشش می‌دهد. تربیت معلم به معنای درک واقعی و جامع از معلم برای وظیفه‌یی است که از او خواسته می‌شود انجام دهد و «مهارت‌های حرفه‌یی» خود را به‌طور مداوم ارتقا دهد؛ بنابراین، در این فصل درسی، در مورد «حرفه»، «حرفه‌یی گری» و چگونه‌گی توسعهٔ «حرفه‌یی گری»، «اخلاق حرفه‌یی» و «اصول اخلاق حرفه‌یی» برای مربیان معلم بحث خواهیم کرد. همچنین در مورد «اثربخشی معلم»، اجزای آن و چگونه‌گی ارتقا و ارزیابی «اثربخشی معلم» از طریق «ارزیابی عملکرد (PA)[1]» بحث خواهیم کرد.

۱۰الف-۲ مفهوم حرفه

از ویکی‌پدیا، دانشنامهٔ آزاد

«حرفه»، پیشه‌یی است که بر اساس کارآموزی تخصصی تعلیمی و تربیتی بناشده و هدف آن ارائهٔ مشاوره و خدمات خیرخواهانه به دیگران، در ازای دریافت مستقیم و مشخص حقوق و دستمزد، کاملاً جدا از انتظار سود تجاری دیگر است.

---

[1] performance appraisal(PA)

تاریخچه

در گذشته، تنها سه «حرفه» وجود داشت: الهیات، طبابت و حقوق. مراحل اصلی که یک «شغل»[1] را به‌عنوان یک «حرفه» مشخص می‌کند عبارت‌اند از:

۱. تبدیل‌شدن به یک شغل تمام‌وقت؛
۲. تأسیس اولین مکتب کارآموزی؛
۳. تأسیس اولین پوهنځی پوهنتون؛
۴. تأسیس اولین انجمن محلی؛
۵. تأسیس اولین انجمن ملی؛
۶. معرفی ضوابط «اخلاق حرفه‌یی»؛
۷. وضع قوانین صدور مجوز ایالتی.

همان‌طور که برخی از حرفه‌ها در مراحل مختلف ازنظر جایگاه و قدرت ارتقا می‌یابند، برخی دیگر نیز ممکن است روبه‌زوال بروند. این امر با تغییر ردای قرمز اسقف‌ها به ردای سیاه وکلا و سپس ردای سفید پزشکان مشخص می‌شود. با کاهش نقش کلیسا در جامعهٔ غربی، بسیاری از افراد، مشاغل کلاسیک باقی‌مانده (حقوق و طبابت) را به‌عنوان مشاغلی می‌دانند که نه‌تنها برای ورود به آن‌ها نیاز به تحصیل‌دارند؛ بلکه علاوه بر اخذ مدرک پوهنتونی، به مطالعهٔ گسترده و «اعتباربخشی» نیز نیاز دارند. بر این اساس، رشته‌های جدیدتر و رسمی‌تر؛ مانند معماری، اکنون دوره‌های تحصیلی طولانی‌مدت یکسانی دارند.

اگرچه حرفه‌ها از جایگاه و اعتبار عمومی بالایی برخوردارند؛ اما همه متخصصان حقوق بالایی دریافت نمی‌کنند. حتی در درون حرفه‌ها نیز نابرابری‌های پنهانی وجود دارد.

نمونه‌هایی از حرفه‌ها

متخصصان شامل موارد زیر می‌شوند: وکلا، مهندسان، اساتید، افسران و درجه‌داران نظامی و معلمان واجد شرایط، معماران، حسابداران، سردفتران اسناد رسمی، مأمورین احصائیه، مأمورین بیمه، داکتران دندان، قابله‌ها، داروسازان، تکنسین‌های طب، پرستاران و طبیبان.

---

[1] occupation

شکل‌گیری یک حرفه

یک «حرفه» زمانی به وجود می‌آید که هر تجارت یا شغلی از طریق «توسعهٔ صلاحیت‌های رسمی مبتنی بر تعلیم و تربیت، شاگردی و امتحانات، ظهور نهادهای نظارتی با قدرت پذیرش و انضباط اعضا و درجه‌یی از حقوق انحصاری» خود را متحول کند.

مقررات

حرفه‌ها معمولاً بر اساس وضعیت تنظیم می‌شوند و مسؤولیت‌های اجرا به «نهادهای حرفه‌یی» مربوطه واگذار می‌شود که وظیفهٔ آن‌ها تعریف، ترویج، نظارت، حمایت و تنظیم امور اعضای آن است. این نهادها مسؤول صدور مجوز برای متخصصان هستند و علاوه بر این، ممکن است آزمون‌هایی صلاحیت را تعیین کرده و پایبندی به یک آیین‌نامه اخلاقی را اعمال کنند. بااین‌حال، همهٔ آن‌ها مستلزم آن هستند که فرد قبل از اخذ مجوز، حداقل یک «مدرک حرفه‌یی» درجهٔ یک داشته باشد. ممکن است چندین نهاد ازاین‌دست برای یک «حرفه» در یک کشور وجود داشته باشد.

خودمختاری

حرفه‌ها تمایل به «خودمختاری» دارند، به این معنی که آن‌ها درجهٔ بالایی از کنترول امور خود را دارند: «حرفه‌ها تا جایی که می‌توانند قضاوت‌های مستقلی در مورد کار خود انجام دهند، مستقل هستند.» این معمولاً به معنای «آزادی در اعمال قضاوت حرفه‌یی خود» است.

«خودمختاری حرفه‌یی» که از ویژه‌گی‌های اساسی مفهوم ایدئولوژی حرفه‌یی است، بر سه هدف غایی استوار است:

- اولاً، کار حرفه‌یی مستلزم چنان درجهٔ بالایی از مهارت و دانش است که فقط متخصصان دیگر می‌توانند ارزشیابی دقیقی از عملکرد حرفه‌یی انجام دهند.
- دوم، متخصصان با درجهٔ بالایی از خود گذشته‌گی و مسؤولیت پذیری مشخص می‌شوند، به‌طوری‌که می‌توان به آن‌ها اعتماد کرد که باوجدان کار کنند.
- سوماً، در موارد نادری که متخصصان بامهارت یا وجدان کافی عمل نمی‌کنند، می‌توان به همکارانشان اعتماد کرد که اقدامات نظارتی مناسب را انجام دهند.

بااین‌حال، «خودمختاری» معانی دیگری نیز دارد. «خودمختاری حرفه‌یی» اغلب

به‌عنوان ادعایی از سوی متخصصان توصیف می‌شود که باید در درجهٔ اول منافع خود را در نظر بگیرد... این «خودمختاری حرفه‌یی» تنها در صورتی می‌تواند حفظ شود که اعضای «حرفه»، فعالیت‌ها و تصمیمات خود را در معرض ارزیابی انتقادی سایر اعضای «حرفه» قرار دهند؛ بنابراین، می‌توان مفهوم «خودمختاری» را نه‌تنها شامل قضاوت؛ بلکه شامل منافع شخصی و پروسهٔ مداوم ارزیابی انتقادی اخلاق و رویه‌ها از درون خود «حرفه» نیز دانست.

منزلت و اعتبار

حرفه‌ها از جایگاه اجتماعی بالا، احترام و عزتی که جامعه به آن‌ها اعطا می‌کند، برخوردارند. این احترام بالا در درجهٔ اول از عملکرد اجتماعی بالاتر کار آن‌ها ناشی می‌شود که برای کل جامعه حیاتی تلقی می‌شود و بنابراین ماهیتی ویژه و ارزشمند دارد. همه حرفه‌ها شامل کارهای فنی، تخصصی و بسیار ماهرانه هستند که اغلب به‌عنوان «تخصص حرفه‌یی»[۱] از آن‌ها یاد می‌شود. کارآموزی برای این کار شامل اخذ مدرک و صلاحیت‌های حرفه‌یی است که بدون آن ورود به «حرفه» ممنوع است (تعطیلی شغلی)[2]. کارآموزی همچنین مستلزم به‌روزرسانی منظم مهارت‌ها از طریق تعلیم و تربیت مداوم است.

قدرت

همه حرفه‌ها قدرت دارند. این قدرت برای کنترول اعضای خود و همچنین حوزهٔ تخصص و علایق خود استفاده می‌شود. یک «حرفه» تمایل دارد بر حوزهٔ تخصص و رفتار اعضای خود تسلط، نظارت و محافظت داشته باشد و نفوذ غالبی بر کل حوزهٔ خود اعمال کند، به این معنی که حرفه‌ها می‌توانند انحصارطلب باشند، رقابت را از مشاغل فرعی دفع کنند و همچنین مشاغل کوچک‌تر؛ اما مرتبط را تابع و کنترول کنند. یک «حرفه» با قدرت و اعتبار بالایی که در کل جامعه دارد، مشخص می‌شود. این قدرت، اعتبار و ارزشی است که جامعه به یک «حرفه» اعطا می‌کند و آن را به‌طور واضح‌تری تعریف می‌کند.

ویژه‌گی‌های یک حرفه

لیست ویژه‌گی‌هایی که در ادامه می‌آید گسترده است؛ اما ادعا نمی‌کند که شامل همه

---

[۱] professional expertise – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] occupational closure

ویژه‌گی‌یی است که تاکنون به حرفه‌ها نسبت داده‌شده است و همچنین همهٔ این ویژه‌گی‌ها در مورد هر حرفه‌یی صدق نمی‌کند:

۱. **مهارت مبتنی بر دانش نظری:** فرض بر این است که متخصصان دانش نظری گسترده‌یی دارند (مثلاً طبابت، حقوق، کتاب مقدس یا مهندسی) و دارای مهارت‌هایی مبتنی بر آن دانش هستند که می‌توانند در عمل به‌کارگیرند.
۲. **انجمن حرفه‌یی:** حرفه‌ها معمولاً دارای نهادهای حرفه‌یی هستند که توسط اعضای آن‌ها سازمان‌دهی شده‌اند و هدف آن‌ها ارتقاء جایگاه اعضای خود است و شرایط ورود به آن‌ها را به‌دقت کنترول می‌کنند.
۳. **دورهٔ طولانی تعلیم و تربیت:** معتبرترین حرفه‌ها معمولاً حداقل به سه سال تحصیل در پوهنتون نیاز دارند. انجام تحقیقات دکترا می‌تواند ۴ تا ۵ سال دیگر به این دورهٔ تحصیلی اضافه کند.
٤. **آزمون صلاحیت:** قبل از پذیرش در عضویت یک‌نهاد حرفه‌یی، قبولی در امتحانات تعیین‌شده که عمدتاً مبتنی بر دانش نظری هستند، الزامی است.
۵. **کارآموزی نهادی:** علاوه بر امتحانات، معمولاً نیاز به یک دورهٔ طولانی «کارآموزی نهادی» وجود دارد که در آن متخصصان مشتاق، قبل از اینکه به‌عنوان عضو کامل یک‌نهاد حرفه‌یی شناخته شوند، تجربهٔ عملی مشخصی را در نوعی کارآموزی کسب می‌کنند. ارتقاء مداوم مهارت‌ها از طریق توسعهٔ حرفه‌یی نیز این روزها اجباری است.
٦. **متخصصان دارای مجوز:** حرفه‌ها به دنبال ایجاد یک ثبت یا عضویت هستند تا فقط افرادی که دارای مجوز هستند، به‌عنوان افراد با حسن نیت شناخته شوند.
۷. «**خودمختاری کاری**»: متخصصان تمایل دارند کنترول کار خود را حفظ کنند، حتی زمانی که در خارج از «حرفه» در سازمان‌های تجاری یا عمومی مشغول به کار هستند. آن‌ها همچنین کنترول دانش نظری خود را به دست آورده‌اند.
۸. **آیین‌نامه اخلاق حرفه‌یی:** نهادهای حرفه‌یی معمولاً آیین‌نامه‌های اخلاق یا رفتار حرفه‌یی برای اعضای خود و روش‌های انضباطی برای کسانی که قوانین را نقض می‌کنند، دارند.
۹. **خودتنظیمی:** نهادهای حرفه‌یی تمایل دارند که خودتنظیم و مستقل از دولت باشند. حرفه‌ها تمایل دارند توسط متخصصان ارشد، محترم و واجد شرایط‌ترین

اعضای «حرفه»، نظارت و تنظیم شوند.

۱۰. **خدمات عمومی و نوع‌دوستی:** دریافت هزینه برای خدمات ارائه‌شده قابل دفاع است؛ زیرا این خدمات در راستای منافع عمومی ارائه می‌شوند؛ مثلاً کار طبیبان به‌سلامت عمومی کمک می‌کند.

۱۱. **طرد، انحصار و به رسمیت شناختن قانون:** حرفه‌ها تمایل دارند کسانی را که الزامات خود را برآورده نکرده و به نهاد حرفه‌یی مناسب نپیوسته‌اند، طرد کنند. این امر اغلب به‌عنوان «تعطیلی حرفه‌یی»[1] نامیده می‌شود و به دنبال جلوگیری از ورود افراد فاقد صلاحیت و تحریم یا اخراج اعضای بی‌کفایت است.

۱۲. **کنترول حقوق و دستمزد و تبلیغات:** در مواردی که سطح حقوق و دستمزد توسط دولت تعیین می‌شود، نهادهای حرفه‌یی در مذاکره برای بسته‌های حقوق و دستمزد (معمولاً سودمند) برای اعضای خود فعال هستند. اگرچه این کار گاهی اوقات با نیت خیر انجام می‌شود؛ اما می‌تواند زمانی که شریک، خانواده یا مربی چیزی خلاف هنجارهای عمومی توصیه می‌کنند، خوب بودن آن ثابت شود. این موضوع در مقالهٔ بانک جهانی نوشته‌شده توسط ایدیارو عبدالعزیز[2] با عنوان «چالش‌ها و راه‌حل‌های مرتبط برای شرکت‌هایی که در اقدام جمعی برای مبارزه با فساد با هم کار می‌کنند» بیشتر مورد تأکید قرار گرفته است. این امر برای مخاطبان جهانی و حتی بانک جهانی یک رقابت بین‌المللی را در آن راه‌اندازی کرده است که مردم به آن عادت دارند. برخی از حرفه‌ها هزینه‌های استاندارد تعیین می‌کنند؛ اما حمایت دولت از رقابت به این معنی است که این موارد دیگر به‌طورکلی اجرا نمی‌شوند.

۱۳. **جایگاه و پاداش‌های بالا:** موفق‌ترین حرفه‌ها به جایگاه، اعتبار عمومی و پاداش‌های بالایی برای اعضای خود دست می‌یابند. برخی از عواملی که در این فهرست ذکر شده‌اند در چنین موفقیتی نقش دارند.

۱۴. **مشتریان فردی:** بسیاری از حرفه‌ها دارای مشتریان فردیِ حق‌الزحمه بگیر هستند. به‌عنوان‌مثال، در حسابداری، «حرفه» معمولاً به حسابدارانی اطلاق می‌شود

---

[1] professional closure
[2] Idiaro Abdulazeez

که مشتریان فردی و شرکتی دارند، نه حسابدارانی که کارمند سازمان‌ها هستند.

۱۵. **مشاغل طبقۀ متوسط:** به‌طور سنتی، بسیاری از حرفه‌ها به‌عنوان مشاغل «محترم» برای طبقات متوسط و بالا در نظر گرفته‌شده‌اند.

١٦. **مردسالاری:** مشاغل با بالاترین جایگاه تمایل به سلطه داشته‌اند، اگرچه زنان در حال پر کردن این شکاف جنسیتی هستند. زنان اکنون به مقام کشیشی پذیرفته می‌شوند؛ درحالی‌که جایگاه آن نسبت به سایر حرفه‌ها کاهش‌یافته است. استدلال‌های مشابهی در مورد نژاد و طبقه نیز صدق می‌کند: گروه‌های قومی و افراد طبقه کارگر در اکثر حرفه‌ها به همان اندازه که در جامعه به‌طورکلی محروم هستند، محروم هستند.

۱۷. **آیین:** آیین کلیسا و رویۀ دادگاه آشکارا آیینی هستند.

۱۸. **مشروعیت:** حرفه‌ها بر برخی فعالیت‌ها (مثلاً گواهی دادن به افراد دیوانه) اختیار قانونی واضحی دارند؛ اما به‌عنوان مشروعیت بخش به طیف وسیعی از فعالیت‌های مرتبط نیز تلقی می‌شوند.

۱۹. **مجموعۀ دانش غیرقابل‌دسترس:** در برخی از حرفه‌ها، مجموعۀ دانش برای افراد ناآشنا نسبتاً غیرقابل‌دسترس است. طبابت و حقوق معمولاً دروس مکتب نیستند و پوهنځی‌ها و حتی کتابخانه‌های جداگانه‌یی در پوهنتون‌ها دارند.

۲۰. **عدم قطعیت دانش:** «دانش حرفه‌یی» شامل عناصری است که از تسلط و ابلاغ به شکل قوانین فرار می‌کنند و فقط از طریق تجربه قابل‌دستیابی هستند.

۲۱. **تحرک:** دانش مهارت و اقتدار متخصصان متعلق به متخصصان به‌عنوان افراد است، نه سازمان‌هایی که برای آن‌ها کار می‌کنند؛ بنابراین، متخصصان در فرصت‌های شغلی نسبتاً متحرک هستند؛ زیرا می‌توانند کارفرمایان معلم و استعدادهای خود را با خود جابجا کنند. استانداردسازی کارآموزی و روش‌های حرفه‌یی این تحرک را افزایش می‌دهد.

تربیت معلم به‌عنوان یک حرفه

معلمان نقش حیاتی در بهبود «کیفیت» تعلیم و تربیت ایفا می‌کنند. در هر ارزشیابی از نظام تعلیمی و تربیتی، مهم است بدانیم که آیا معلمان کافی وجود دارند که نه‌تنها در مضامین مختلف صلاحیت کافی داشته باشند؛ بلکه بتوانند با تغییر کری‌کولم و رشد دانش نیز کنار بیایند. آگاهی از امکانات موجود برای ارتقاء دانش و بهبود «مهارت‌های تدریس» آن‌ها نیز مهم است.

«توسعهٔ حرفه‌یی معلمان» در همه کشورها، از جمله هند، توجه زیادی را به خود جلب کرده است. حجم ادبیات حرفه‌یی و تحقیقاتی در مورد تعلیم و تربیت درون‌گروهی و توسعهٔ حرفه‌یی نیز قابل‌توجه است. در مقایسه، توجهی که به تربیت معلم شده است، حاشیه‌یی است. حتی زمانی که ابتکارات تحقیقاتی و سیاسی به سمت تربیت معلم هدایت می‌شوند، تمرکز بر اصلاح کری‌کولم، ساختار برنامه، توسعهٔ نهادی، منابع آموزشی و موارد مشابه است. محتوای توسعهٔ حرفه‌یی تربیت معلم به‌ندرت مورد بررسی و نقد قرار می‌گیرد. به‌طور خاص‌تر، به نظر نمی‌رسد که مفهوم یک مجموعهٔ قابل‌شناسایی از دانش، یک «پایگاه دانش» برای تربیت معلم، تاکنون به‌هیچ‌وجه به‌طور معناداری مورد توجه قرار گرفته باشد.

اراوت[1] تمایز مفیدی بین «دانش گزاره‌یی»[۲] و «دانش شخصی»[۳] قایل می‌شود.

اولی ریشه در مؤسسات تحصیلات عالی دارد جایی که توسعه، سازمان‌دهی و تدوین می‌یابد. این دانش، جایگاه و اعتبار اکادمیک پیدا می‌کند، به دانش عمومی تبدیل می‌شود که برای تحقیق و آزمایش بیشتر در دسترس است.

«دانش شخصی»، دانشی است که در درون فرد شاغل وجود دارد. این دانش طی سال‌ها از مشاهده، تعامل اجتماعی و تجربه به دست می‌آید و در عملکرد فرد منعکس می‌شود. در واقع، بخش مهمی از شایسته‌گی فرد را تشکیل می‌دهد. نقشهٔ «دانش حرفه‌یی» اراوت، راهنمایی مفیدی برای کسانی است که در شرف انجام‌وظیفهٔ دشوار تعیین پایهٔ دانش یک «حرفه» هستند. چنین نقشه‌یی برای تربیت معلم به چند دلیل موردنیاز است:

۱) اصلاح تصورات نادرست رایج در مورد تربیت معلم.
۲) روشن کردن بحث در مورد پیوندهای نظریه-عمل و نقش «یادگیری تجربی».

---

[1] Eraut

[۲] propositional knowledge – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[۳] personal knowledge – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

۳) برجسته کردن جنبه‌هایی از دانش که تا حدودی در برنامه‌های تربیت معلم نادیده گرفته‌شده‌اند.
۴) روشن کردن بحث رو به رشد در مورد رویکردهای مبتنی بر شایسته‌گی به استانداردها و صلاحیت‌های حرفه‌یی. اصطلاح «حرفه‌یی گری» برای توصیف روش‌ها، منش و روحیهٔ یک «حرفه» و شاغلین آن به کار می‌رود. هر «حرفه» فرهنگ خاص خود را دارد که از نقش شاغلین آن و انتظارات جامعه در رابطه با خدمات حرفه‌یی منشأ می‌گیرد.

اگر قرار است تربیت معلم به یک سازمان واقعاً حرفه‌یی تبدیل شود، تغییرات اساسی در نحوهٔ عملکرد معلمان، پوهنځی‌ها و ادارات تعلیم و تربیت موردنیاز است. «مودل بوروکراتیک اداری»[1] باید با یک «مدل حرفه‌یی مدیریتی»[2] جایگزین شود. مقایسهٔ زیر بین این دو مدل به‌منظور کمک به تجسم تغییر موردنیاز انجام‌شده است:

مدل اداری-بوروکراتیک: مدل سلسله مراتبی اداری بوروکراتیک که عمدتاً میراث حکومت بریتانیا در هند است، ریشه‌های عمیقی در کشور ما پیدا کرده و به درجات مختلف، تقریباً در همه انواع سازمان‌ها، چه دولتی و چه خصوصی، منعکس‌شده است.

مدل مدیریتی حرفه‌یی: در مقابل، این مدل ویژه‌گی‌های خود را از دو منبع می‌گیرد: بدنهٔ دانشی به نام مدیریت که درزمینهٔ تجارت و صنعت توسعه‌یافته؛ اما به‌هیچ‌وجه محدود به آن‌ها نیست و همچنین از ارزش‌های ذاتی «حرفه‌یی گری».

مقایسه ویژه‌گی‌های مدل اداری-بوروکراتیک و مدل مدیریتی

مدل اداری-بوروکراتیک	مدل مدیریتی-حرفه‌یی
جهت ورودی	جهت خروجی
پاسخگویی در قبال نگهداری و کنترول	پاسخگویی در قبال رشد و نتایج
روابط مبتنی بر اقتدار و صلاحیت	روابط مبتنی بر تخصص و «خودمختاری»
سخت‌گیری در قوانین و رویه‌ها	انعطاف‌پذیری در قوانین و رویه‌ها
سیستم پاداش مرتبط با ارشدیت	سیستم پاداش مرتبط با عملکرد

[1] bureaucratic administrative model
[2] professional managerial model

تصویر تربیت معلم

بررسی مفروضات اساسی و واقعیت تربیت معلم مفید خواهد بود تا هم مشکل تصویر را از منظر تاریخی آن درک کنیم و هم دستور کار مناسبی برای مقابله با آن ایجاد کنیم. برخی از مفروضات اساسی برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر پوهنتون به شرح زیر است:

i. اینکه یک مجموعهٔ مشترک از نظریهٔ دانش و مهارت‌های مرتبط با تدریس وجود دارد که باید توسط هر معلم آینده‌نگر کسب شود؛
ii. اینکه پوهنتون‌ها مخزن این «دانش حرفه‌ی» هستند؛
iii. اینکه پوهنتون‌ها تمایل دارند با توجه به نیازها و توسعهٔ حرفه‌یی، آینده‌نگر باشند؛
iv. اینکه پوهنځی‌ها و بخش‌های تربیت معلم از رابطه‌یی دوستانه با بخش‌های پوهنتونی و فعالیت‌های تحقیقاتی در تحصیلات عالی برخوردارند؛
v. اینکه برنامه‌های تربیت معلم زمانی به بهترین شکل مدیریت می‌شوند که با فعالیت‌های تحقیق و توسعهٔ حرفه‌یی و خدماتی مرتبط باشند؛

واقعیت (وضعیت غالب در تربیت معلم به‌طورکلی) چگونه با این مفروضات مطابقت دارد؟ منتقدان موارد زیر را ذکر می‌کنند:

i. بسیاری؛ آماده‌سازی معلمان مکتب‌های دولتی را یک اقدام علمی سطح پایین می‌دانند که در تضاد با سنت‌های فکری پوهنتون است؛
ii. بخش‌های تربیت معلم برنامه‌های کافی برای ترکیب دانش تدوین نکرده‌اند. ما نظریهٔ منسجمی برای استفاده از رشته‌های علمی در آماده‌سازی معلمان نداریم؛
iii. محصلان در برنامه‌های تربیت معلم عموماً «نظریه گرا» و «عمل‌گرا» هستند و اعتماد یا نیاز کمی به تحقیق و نظریه نشان می‌دهند؛
iv. تحقیقات شواهد متناقضی در مورد تأثیر برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر پوهنتون در شکل‌دهی به دیدگاه حرفه‌یی محصلان ارائه می‌دهد. این برنامه‌ها به‌عنوان معتدل، محافظه‌کار یا غیر موجود توصیف می‌شوند.

تحلیل این فرضیات و واقعیت منجر به دو مشکل اساسی برای تربیت معلم می‌شود:

i) برخلاف حرفه‌های بالغ‌تر؛ مانند طبابت و حقوق، در بین مربیان معلم اجماع کمی

در مورد اینکه آیا یک مجموعه از «دانش حرفه‌یی» از پیش تعیین‌شده برای آماده‌سازی یک متخصص واقعاً ضروری است یا خیر و اگر چنین است، اجزای این دانش چیست یا باید چه باشد، وجود دارد.

ii) اگرچه مؤسسات تربیت معلم، مکتب‌های دولتی و ادارات و آژانس‌های تعلیمی و تربیتی ایالتی شرکای اصلی در آماده‌سازی و صدور گواهینامهٔ معلمان هستند؛ اما به نظر می‌رسد تفاوت‌های عمده‌یی در مفهوم نقش، اعتقادات و ارزش‌های آن‌ها وجود دارد.

شیوه‌های سالم در تربیت معلم

جنبهٔ نظری مدیریت حرفه‌یی تربیت معلم در تمام ابعادش روشن و ستوده شده است. وقتی صحبت از واقعیت عملی در موسسهٔ تربیت معلم می‌شود، این موضوع به شکوه الهی زمانه تبدیل می‌شود. در هر رشته‌یی انفجار دانش رخ‌داده است. یک معلم کالج یا پوهنتون باید به‌طور مداوم دانش خود را درزمینهٔ تخصصی انتخابی خود به‌روز کند، در غیر این صورت در مدت‌زمان بسیار کوتاهی خطر منسوخ شدن کامل را به جان می‌خرد.

درحالی‌که معلمان واقعاً باانگیزه و کوشا از منابع خود برای همگام شدن بادانش جدید و تعلیم و تربیت خود در جدیدترین پروسه، متودها و فن‌های تدریس استفاده می‌کنند، لازم است برنامه‌های جهت‌دهی سیستماتیک و سازمان‌یافته‌یی برای تعداد زیادی از معلمان در سطح کالج و پوهنتون ارائه شود.

«کالج‌های کادر علمی»[1] که توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)» تحت سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE،۱۹۸۶) توسعه‌یافته‌اند، فلسفهٔ اصلی خود را در نظر دارند که معلم محور سیستم است. درحالی‌که به‌طور جهانی پذیرفته‌شده است که معلم محور سیستم تعلیم و تربیت است، سیستم ما فرصت‌های کافی برای توسعهٔ حرفه‌یی آن‌ها فراهم نمی‌کند؛ بنابراین، لازم است مکانیزم درونی برای فراهم کردن فرصت‌هایی برای معلمان در چارچوب جامعهٔ دانش‌محور ایجاد شود. همچنین پذیرفته‌شده است که یک معلم نباید تنها به انتقال اطلاعات محدود شود؛ بلکه باید شاگردان را نیز برای رویارویی با چالش‌های زنده‌گی راهنمایی کند، نه‌تنها به یک متخصص تعلیم و تربیت‌دیده؛ بلکه به یک شهروند بهتر نیز

---

[1] Academic Staff Colleges

تبدیل شود.

در گذشته اعتقاد بر این بود که یک معلم کالج یا پوهنتون با تقلید از مدل‌های برجسته؛ مانند معلمان یا همکاران ارشد خود، «هنر» تدریس در حین کار را می‌آموزد. مهارت و تخصص معلم کالج یا پوهنتون همیشه به شاگردان انگیزه داده است. امروزه، دیگر یک معلم تازه منصوب‌شده نمی‌تواند با تقلید از همتایان خود، «هنر» تدریس را کسب نماید.

مفهوم «برنامهٔ توجیهی» بر معلمان به‌عنوان عوامل تغییر اجتماعی–اقتصادی و توسعهٔ ملی تأکید دارد. طبق دستورالعمل صادرشده توسط «کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC)»، هدف عینی این است که در مدرسان جوان، «کیفیت خوداتکایی» را القا کند و آگاهی درونی و بیرونی آن‌ها را، افزایش دهد. برای دستیابی به این هدف، کری‌کولم کورس آشنایی با محیط کار شامل چهار بخش زیر با حداقل ۱۴۴ ساعت درسی است که معادل شش ساعت در روز برای یک برنامهٔ چهار هفته‌یی است:

جزء الف: آگاهی از پیوندها بین جامعه، محیطزیست، توسعه و تعلیم و تربیت.

جزء ب: فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نظام تعلیم و تربیت و پداگوژی هند.

جزء ج: آگاهی از منابع و تولید دانش.

جزء د: مدیریت و رشد شخصیت.

اجزای فوق بسته به الزامات لکچرها و پیشینهٔ تحصیلی آن‌ها، ماهیتاً گویا هستند و کادر علمی کالج اختیار دارد تا تعداد موضوعات و متودهای تدریس را انتخاب کند.

یکی از انتقادات عمده به تربیت معلم به‌عنوان یک «حرفه»، یا شاید به‌عنوان یک «شغل» مدعی جایگاه حرفه‌یی، فقدان یک مجموعهٔ دانش قابل‌شناسایی است که با اجماع به‌عنوان پیش‌نیاز عملکرد مؤثر به‌عنوان یک معلم شاغل ایجاد شده باشد. درحالی‌که معیارهایی که این «حرفه» را از سایر «مشاغل» متمایز می‌کند، در معرض بازنگری و اصلاح مداوم هستند، اعتبار حداقل برخی از این موارد هرگز موردتردید قرار نگرفته است. مهم‌ترین آن‌ها مربوط به «پایگاه دانش» است. همان‌طور که اراوت اشاره می‌کند، «قدرت و جایگاه کارگران حرفه‌یی تا حد زیادی به ادعاهای آن‌ها در مورد اشکال منحصربه‌فرد تخصص بسته‌گی دارد که با سایر گروه‌های شغلی مشترک نیست و توسط جامعه ارزش‌گذاری می‌شود.»

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. «حرفه» را تعریف کنید.
۲. مثالی از یک «حرفه» بزنید.
۳. سه ویژه‌گی «حرفه» را توضیح دهید.
۴. مدل حرفه‌یی مدیریتی را توضیح دهید.

۱۰الف-۳ مفاهیم حرفه‌یی گری

گاهی اوقات تشخیص معنای واقعی «حرفه‌یی گری» دشوار است. بسیاری از افراد از «حرفه‌یی گری» به‌عنوان یک ظاهرسازی برای پوشاندن عدم توانایی خود در انجام مؤثر کارشان استفاده می‌کنند. برخی دیگر از آن برای ارعاب و کسب قدرت استفاده می‌کنند. برخی دیگر نیز از آن به‌عنوان راهی برای تحت تأثیر قرار دادن افراد ناآگاه استفاده می‌کنند. بااین‌حال، به نظر می‌رسد تعداد بسیار کمی از افراد از آن برای هدف اصلی خود که ایجاد پایه‌یی برای ارتباطات مؤثر و عملکرد کارآمد است، استفاده می‌کنند.

افراد مختلف نظرات متفاوتی در مورد اصطلاح «حرفه‌یی گری» دارند. اکنون به بررسی دیدگاه‌های مختلف در مورد آن خواهیم پرداخت. این می‌تواند برای کسی که سعی در تعریف «حرفه‌یی گری» در حرفهٔ خود دارد، سردرگمی قابل‌توجهی ایجاد کند؛ اما همیشه باید یک نکته را در ذهن داشته باشید که تعریف اصلی «حرفه‌یی گری» همیشه یکسان است.

یک دیدگاه کلی و خام این است که «حرفه‌یی گری، انگیزه‌یی متمرکز، مسؤولیت پذیر، مطمئن، شایسته و هدفمند برای رسیدن به یک هدف کلی خاص است، با احترام به سلسلهٔ مراتب و انسانیت، به‌جای احساسات» این یعنی شما طغیان‌ها و احساسات منفی که با موقعیت‌های استرس‌زا و موفقیت همراه هستند را کنار می‌گذارید. شما تمرکز خود را با حس فوریت حفظ می‌کنید و مسؤولیت را در مسیری به‌سوی یک هدف کلی خاص می‌پذیرید. در این پروسه، شما احترام به مافوق‌ها، همتایان و زیردستان خود را حفظ می‌کنید و همچنین به آن‌ها به‌عنوان انسان احترام می‌گذارید.

معنای لغوی «حرفه‌یی گری»، ویژه‌گی‌های تخصصی یک فرد حرفه‌یی یا دنبال کردن یک فعالیت به‌عنوان یک «شغل» است. ما اغلب در مورد «کیفیت» کاری که انجام می‌دهیم صحبت می‌کنیم و «حرفه‌یی گری» کار خود را در مقایسه با دیگران می‌سنجیم. اگرچه اغلب

از اصطلاحات مختلفی استفاده می‌کنیم؛ اما معنای کلی آن این است که کار «x» حرفه‌یی تر از «y» است. برخی از دیدگاه‌ها برای درک بیشتر در مورد آن در زیر آورده شده است:

- «حرفه‌یی گری، ویژه‌گی تخصصی یک فرد حرفه‌یی است.»
- «حرفه‌یی گری، پیروی از قوانین و مقررات و داشتن شجاعت برای تغییر آن‌هاست.»
- «حرفه‌یی گری، ایجاد تعادل بین زنده‌گی شخصی و حرفه‌یی است. به معنای عمل‌گرا و حرفه‌یی گری در زنده‌گی است. کسی که مهارت، دانش و نگرش دارد و از آن‌ها استفاده می‌کند، «حرفه‌یی» نامیده می‌شود. نگرشی که یک «حرفه‌یی» نشان می‌دهد، حرفه‌یی گری نامیده می‌شود.»
- «حرفه‌یی بودن، تماماً به نگرش نسبت به کار مربوط می‌شود، یعنی فداکاری، صداقتی که با آن به کار خود نزدیک می‌شوید، کاری که باعث می‌شود درآمد کسب کنید.»

برای درک روشن از «حرفه‌یی گری»، باید روی این نکته توافق کنید که صرفاً به دلیل «حرفه‌یی گری»، فرد به‌طور خودکار «حرفه‌یی گری» از خود نشان نمی‌دهد. یک ایدهٔ بسیار کلی و خام از «حرفه‌یی گری»، مجموعه‌یی از مفاهیم زیر است:

- رویکردی متمرکز،
- افتخار به کاری که انجام می‌دهیم،
- اعتمادبه‌نفس،
- شایسته‌گی،
- انگیزه برای رسیدن به یک هدف کلی خاص،
- مسؤولیت پذیری،
- احترام به افراد صرف‌نظر از رتبه، جایگاه و جنسیت،
- مسؤولیت پذیری کامل در مسیر رسیدن به یک هدف کلی خاص،
- تعهد به گفتار و کردار و
- کنترول خوب احساسات.

از مباحث بالا ممکن است ایده‌یی در مورد «حرفه‌یی گری» به دست آورده باشید.

«حرفه‌یی گری» هر کاری است که با عقل سلیم انجام شود. کاری است که با در نظر گرفتن نتیجهٔ نهایی انجام می‌شود. کاری است که با برنامه‌ریزی انجام می‌شود. کاری است که در آن فرد آینده‌نگرانه فکر می‌کند.

یعنی مهم نیست چه نوع کاری انجام می‌دهید؛ بلکه مهم این است که چگونه آن را انجام می‌دهید. برای توسعهٔ «حرفه‌یی گری» باید معیارهای زیر را دنبال کنید:

- به خودتان افتخار کنید و به توانایی‌هایتان اعتماد داشته باشید.
- تمام تلاشتان را بکنید و بهترین باشید.
- به تمام پتانسیل خود برسید.
- درهرصورت، سروقت حاضر شوید.
- لباس مناسب محل کار بپوشید.

شما باید از این نقل‌قول پیروی کنید: «حرفه‌یی گری یعنی دانستن اینکه چگونه، چه زمانی و چگونه کاری را انجام دهیم.»

به‌طور خلاصه، «حرفه‌یی گری» شامل زبان، رفتار، عمل، لباس و کار است. این به نحوهٔ برخورد با خودمان در موقعیت‌ها مربوط می‌شود. این شخصیت، روحیه و «شایسته‌گی‌هایی» است که توسط عملکرد پایدار «حرفه» نشان داده می‌شود. چالش حفظ «حرفه‌یی گری» شامل پایبندی به رفتارها و ارزش‌های ایدئال مشترک بین همکاران است.

۱۰الف-٤ توسعهٔ حرفه‌یی گری برای مربیان معلم

«حرفه‌یی گری» معلم اهمیت ویژه‌یی در تعلیم و تربیت دارد؛ زیرا بر نقش معلم و متود تدریس او تأثیر می‌گذارد و این امر به‌نوبهٔ خود بر توانایی شاگرد برای یادگیری مؤثر تأثیر می‌گذارد. می‌توان آن را به‌عنوان توانایی ارتباط معنادار با شاگردان، توسعهٔ رویکردهای نوآورانه به محتوای اجباری و درعین‌حال ایجاد انگیزه، مشارکت و الهام بخشیدن به ذهن جوانان برای آماده شدن برای تکنولوژی‌های روبه‌پیشرفت تعریف کرد. بااین‌حال، این تعریف به‌طور دقیق نحوهٔ عملکرد یک معلم حرفه‌یی را نشان نمی‌دهد. با توجه به «خودمختاری» روزافزونی که به مربیان داده می‌شود، «حرفه‌یی گری» همچنان یکی از تأثیرگذارترین ویژه‌گی‌های تعلیم و تربیت امروز است. «حرفه‌یی گری» معلم شامل سه ویژه‌گی اساسی، «شایسته‌گی»،

«عملکرد/ اجرا»[1] و «سلوک/ رفتار»[2] است که منعکس‌کنندهٔ اهداف کلی، توانایی‌ها و استانداردهای مربی است و از طریق رشد این ویژه‌گی‌ها، مستقیماً بر «موثریت» تدریس تأثیر می‌گذارد.

برای شروع، ویژه‌گی «شایسته‌گی» در تلاش یک مربی برای «تعالی» اساسی است. بحث در مورد «شایسته‌گی» بر سه ایدهٔ مهم تمرکز دارد: «آماده‌گی»، «دانش در حوزهٔ موضوع» و «متود تدریس» تعریف‌شده.

مورد اول، یعنی «آماده‌گی»، معلم را برای مواجهه با ناملایمات صنف درس آماده می‌کند. از موانع زبانی و فرهنگی گرفته تا تفاوت‌های اجتماعی–اقتصادی، همه مربیان در صنف درس با عوامل بازدارنده‌یی روبرو هستند که باید با شیوه‌های فردی سازی شده از بین بروند. «تصمیم‌گیری توسط متخصصان خوب کارآموزی دیده، امکان برآورده شدن دقیق‌تر نیازهای مراجعین را فراهم می‌کند و... باعث بهبود و اصلاح مداوم در عملکرد کلی می‌شود» (دارلینگ – هاموند، ۱۹۸۸، صفحه ۵۹)[3]؛ بنابراین، با از بین بردن این موانع، معلم برای مدیریت صنف درس و ایجاد یک محیط یادگیری مؤثر؛ «آماده‌گی» بهتری خواهد داشت. علاوه بر این، با انجام این کار، معلم حرفه‌یی با الگو قرار دادن خود، شاگردان را هدایت می‌کند: کسی که برای مشکلات آماده است، می‌تواند بر آن‌ها غلبه کند.

در کنار «آماده‌گی»، یک مربی حرفه‌یی با «دانش قوی از حوزهٔ مضمونی» خود، این فرصت را دارد که به‌جای صرف زمان قابل‌توجه برای مطالعهٔ مطالب، به تهیهٔ شیوه‌های نوآورانه برای تدریس مطالب بپردازد. مربی با بهره‌گیری از آشنایی خوب با مطالب کری‌کولم خود، اعتماد بیشتری به تدریس خود دارد؛ زیرا از قبل به‌طور قابل‌توجهی به مطالب درسی فکر کرده است؛ بنابراین، یک متخصص می‌تواند در مورد چگونه‌گی ارتباط مضمون با شاگردان و فرهنگ‌های آن‌ها به روشی بدیع تأمل کند.

بخش آخر «شایسته‌گی»، کشف و فرض یک پداگوژی مشخص است. یک معلم حرفه‌یی که پداگوژی مشخصی دارد، پیش‌ازاین آزمایش‌های متعددی را پشت سر گذاشته تا کشف کند کدام شیوه‌های پداگوژیکی مؤثرتر هستند. طبق گفته لوننبرگ و اورنشتاین[4] (۲۰۰۰)، «استخدام معلمان بر اساس مضمون و مهارت، فرض را بر این می‌گذارد که

---

[1] performance
[2] conduct
[3] Darling – Hammond, 1988, p. 59
[4] Lunenburg and Ornstein (2000)

اولویت‌های کری‌کولم مشخص‌شده‌اند، به این معنی که تصمیماتی در مورد میزان زمان اختصاص داده‌شده به هر بخش از کری‌کولم گرفته‌شده است.» اگرچه ممکن است سال‌ها طول بکشد تا این امر به‌طور دقیق تنظیم شود، یک متخصص مایل است که پداگوژی خود را هم‌زمان با توسعهٔ آن، «خودارزیابی» کند، در صورت لزوم، داشته‌های خود را اصلاح کند و ایده‌های خود را در یک موقعیت عملی به کار گیرد. علاوه بر این، با دستیابی به یک پداگوژی تعریف‌شده، یک متخصص «خودمختاری» بیشتری برای خود ایجاد می‌کند و امکان رهایی نسبی از محدودیت‌های ایجاد شده توسط مدیریت، هیئت‌مدیرهٔ مکتب یا والدین را فراهم می‌کند.

اگرچه «شایسته‌گی» برای تدریس حرفه‌یی ضروری است؛ اما تنها در صورتی مفید است که مربی بتواند آن را «عملی» کند. «اجرا یا عملکرد»، توانایی تدریس مؤثر مفاهیم یک کری‌کولم است. بااین‌حال، این عملکردی است که در بنیادی‌ترین سطح خود تعریف‌شده است. «به‌عنوان افراد، متخصصان حق‌دارند کار خود را آن‌طور که صلاح می‌دانند، بر اساس دانش کسب‌شده از طریق کارآموزی تخصصی انجام دهند» (نیومن، ۱۹۹۸، ص ۱۲۱)[1]. چنین نقل‌قولی ضرورت «عملکرد» را نشان می‌دهد که از شیوه‌های از پیش تعیین‌شده و بداهه حاصل می‌شود. یک معلم حرفه‌یی تعلیم می‌دهد تا شاگردان مفاهیم را یاد بگیرند و آن‌ها را در زنده‌گی خود به‌کارگیرند. اگرچه این امر تأکید مکتب بر نتایج آزمون‌های ایالتی را تضعیف می‌کند، یک مربی با «کیفیت» از طریق این سبک منحصربه‌فرد به‌کارگیری در زنده‌گی شاگردان خود، برای آزمون‌ها آماده می‌شود؛ بنابراین، به‌کارگیری این مفاهیم باید در محدودهٔ زنده‌گی شاگردان باشد. علاوه بر این، مربی‌یی که استاندارد بالایی از «عملکرد» دارد، قابل‌اعتماد و فداکار است. این نوع مربی به‌جای یک معلم منفعل، به یک معلم فعال تبدیل می‌شود و به پیشرفت شاگردان علاقهٔ واقعی نشان می‌دهد.

ویژه‌گی نهایی «حرفه‌یی گری» معلم، یعنی «سلوک»، به همان اندازهٔ دو ویژه‌گی اول اهمیت دارد. نحوهٔ «سلوک» یک مربی، بازتابی از صنف درس، مکتب، جامعه و سیستم تعلیمی و تربیتی اوست. «سلوک»، نمایانگر میزان مراقبت فرد از خود، از زیبایی‌شناسی گرفته تا زبان و رفتار است. بااین‌حال، این‌ها ویژه‌گی‌های جزئی «سلوک» هستند. «سلوک» همچنین شامل توانایی فرد در ابتکار عمل و حفظ ارتباط با «کیفیت» با تمام طرف‌های درگیر

---

[1] Newman, 1998,p. 121

در تعلیم و تربیت: شاگردان، معلمان دیگر، هیئت‌مدیرهٔ مکتب، مدیریت و والدین است. از طریق ارتباط پرانرژی توسط یک متخصص است که درک آغاز می‌شود، چه شاگردی که پتانسیل خود را درک می‌کند و چه متخصصی که نارضایتی خود را از یک آیین‌نامهٔ تازه اجرا شده ابراز می‌کند. یک معلم حرفه‌یی می‌خواهد مهارت‌های ارتباطی مؤثر را برای دستیابی به اهداف کلی تعلیمی و تربیتی ترجیحی پیدا کند.

در نتیجه، تعریف کامل از «حرفه‌یی گری» معلم بسیار فراتر از این تصور ساده است که یک معلم باید به شیوه‌یی خاص آماده شود. یک متخصص برای مدیریت همه موقعیت‌ها کارآموزی دیده است؛ زیرا بیشتر وقایع در صنف درس نیاز به تفکر سریع دارد. همچنین، «حرفه‌یی گری» معلم فراتر از توانایی فرد در درک محتوا است. مربی باید کشف کند که آیا شاگردان به شیوه‌یی مؤثر مورد توجه قرار می‌گیرند یا خیر. با «خودمختارتر شدن نقش معلم»، یک مربی باید در مطالعات خود شایسته باشد، زیر نظر مدیریت و والدین «عملکرد» خوبی داشته باشد و درعین‌حال «سلوک» خوب خود را برای تسهیل ارتباط با «کیفیت» حفظ کند.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. «حرفه‌یی گری» چیست؟
۲. چگونه می‌توانید به‌عنوان یک «مربی معلم»، «حرفه‌یی گری» را در خود پرورش دهید؟

۱۰الف-۵ تدوین اخلاق حرفه‌یی و اصول اخلاقی حرفه‌یی برای مربیان معلم

از هر حرفه‌یی انتظار می‌رود مجموعه‌یی از «اصول اخلاقی» را برای هدایت رفتار و کردار اعضای حرفه‌یی خود تدوین کند. «اصول اخلاقی»، مبنایی برای تمایز بین سلوک مطلوب و نامطلوب فراهم می‌کند.

«اخلاق»، روندهایی است که در طول سال‌ها ایجاد و حفظ‌شده است. این اصول در طول زمان آزمایش‌شده و ازنظر اجتماعی پذیرفته‌شده‌اند. این اصول با «اصول اخلاقی» سروکار دارند که معمولاً توسط یک فرد یا یک گروه به‌صورت داوطلبانه پذیرفته می‌شوند. «اصول اخلاق حرفه‌یی» را می‌توان به‌عنوان مجموعه‌یی از آرمان‌ها و اصول حرفه‌یی خودساخته تعریف کرد که برای دستیابی به رضایت شخصی و «تعالی حرفه‌یی» ضروری

هستند. «اخلاق حرفه‌یی» به اصول، دستورالعمل‌ها یا هنجارهای اخلاقی اشاره دارد که یک معلم باید در حرفهٔ تدریس در حین برخورد با شاگردان، والدین، جامعه و مقامات بالاتر از آن‌ها پیروی کند.

هر حرفه‌یی فرهنگ کاری و فضای کاری متفاوتی دارد و بر این اساس، «اخلاق حرفه‌یی» تعیین می‌شود. «اخلاق حرفه‌یی» توسط جامعه تعیین می‌شود و همچنین حاصل مشارکت نماینده‌گان بزرگ همان «حرفه» است. این امر عمدتاً برای ارائهٔ یک راهنما و همچنین قضاوت در مورد هر فرد حرفه‌یی است. تعریف و قلمرو «اخلاق حرفه‌یی» از جامعه‌یی به جامعهٔ دیگر متفاوت است و از زمانی به زمان دیگر، ماهیتی پویا دارد. با تغییر در ساختار اجتماعی، الگو و ابعاد جامعه، اخلاق نیز تغییر می‌کند. در واقع، «اخلاق حرفه‌یی» از مکانی به مکان دیگر متفاوت خواهد بود و ازاین‌رو هیچ مرز مشخصی برای تمایز اخلاق وجود ندارد. آنچه بر هر اخلاقی حاکم است، منفعت اجتماعی، درستی اخلاقی، حقیقت، ارزش و پیشرفت بشریت است.

نیاز به اخلاق حرفه‌یی

برای اصلاح خود: انسان و تفکرش مدام در حال تغییر است. انسان به سمت راحتی، خودخواهی، تنبلی و پول گرایش دارد. پیروی و پایبندی به حقیقت، سخت‌کوشی، زنده‌گی ساده، صداقت و غیره دشوار است. در نتیجه، فرد بدون فکر کردن به اینکه چه تأثیری بر او، خانواده، «حرفه» و جامعه‌اش خواهد داشت، به سمت راه‌های آسان‌تر زنده‌گی روی می‌آورد. انسان به‌آرامی و بدون اینکه متوجه شود، خودخواه و غیراخلاقی می‌شود. در حال حاضر، همهٔ ما تا حدودی تحت تأثیر چنین عوامل و احساساتی قرار داریم. «اخلاق حرفه‌یی» اگر کار اشتباهی انجام دهیم یا قصد بدی داشته باشیم، ما را اصلاح می‌کند.

برای رضایت از خود: رضایت از خود بیشتر به درون، احساسات و روند فکری ما مربوط می‌شود. وقتی از «اصول اخلاقی» جامعه و «حرفه» پیروی می‌کنیم، به‌عنوان فردی سخت‌کوش، صادق، وظیفه‌شناس، درستکار و غیره شناخته می‌شویم. همهٔ این‌ها ما را محترم‌تر و برجسته‌تر از دیگران می‌کند. هر زمان که کسی برای کار درست خود موردتقدیر قرار گیرد، شروع به احترام و دوست داشتن می‌کند، همهٔ این‌ها به رضایت از خود منجر می‌شود. «اخلاق حرفه‌یی» به فرد این امکان را می‌دهد که خود را قضاوت کند و تصمیم

بگیرد و آنچه دیگران برای او تصمیم می‌گیرند را نپذیرد.

هدایت رفتار و کردار: «رفتار» شاگردان توسط معلم و «رفتار» معلم توسط «اخلاق حرفه‌یی» شکل می‌گیرد. «اخلاق حرفه‌یی» در تعلیم و تربیت توسط فلسفه و روانشناسی تدریس پشتیبانی می‌شود. با پیروی از «اخلاق حرفه‌یی»، رفتار و کردار معلم محترم و ازنظر اجتماعی قابل‌قبول می‌شود.

شکل‌دهی شخصیت: معلم با افزودن به دانش خود و اصلاح اعمالش، شخصیت خود را رشد می‌دهد. «اخلاق حرفه‌یی» در حرفهٔ معلمی بر این تأکید دارد که معلم در افکار و اعمال خود، حتی در لباس پوشیدن، صحبت کردن، آداب معاشرت و غیره، از هنجارهای از پیش تعیین‌شده پیروی کند. با پیروی از اخلاق مشابه، شخصیت فرد تغییر شکل می‌دهد و او به معنای واقعی معلم می‌شود.

ایجاد ایدئال‌ها برای شاگردان: شاگردان نه‌تنها برای مطالعهٔ دروس و کتاب‌ها؛ بلکه برای یادگیری «سلوک» و صیقل دادن شخصیت خود به مکتب می‌آیند. شاگردان هر روز با معلمان مختلف در تماس هستند و تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرند. اگر معلمی به شیوه‌یی بسیار مثبت و مناسب رفتار کند، شاگردان از او پیروی می‌کنند و می‌خواهند؛ مانند او شوند. ازاین‌رو، معلم با «سلوک اخلاقی» برای شاگردان ایدئال می‌شود.

بهبود روابط انسانی: راهنمای «اخلاق حرفه‌یی» برای در نظر گرفتن بهبود اجتماعی، احترام به دیگران، حس برادری، مدارا، همکاری و غیره. فردی که با «اخلاق حرفه‌یی» هدایت می‌شود، حداکثر کمک را به دیگران می‌کند و با انجام این کار، احساس مثبت ایجاد می‌شود. احساسات مثبت، روابط انسانی را بهبود می‌بخشد. وقتی روابط انسانی بهبود می‌یابد، مکتب به بهترین مکان برای کار و هماهنگی معلم، شاگردان و والدین تبدیل می‌شود. همهٔ این‌ها در نهایت نتیجهٔ بهتری می‌دهد و از همه استانداردها بهتر می‌شود.

توسعهٔ جامعه: مکتب نتیجهٔ نیازهای اجتماعی است، جامعه مکتب را می‌سازد، سپس مکتب جامعه را. این چرخه‌یی است که باگذشت زمان بزرگ‌تر و بزرگ‌تر می‌شود. اگر «اخلاق حرفه‌یی» فراموش شود، فرد و همچنین جامعه در مسیر اشتباه حرکت می‌کنند. با پیروی از «اخلاق حرفه‌یی»، معلم جامعه را در مسیر درست قرار می‌دهد و آن را به مکانی بهتر برای

زنده‌گی تبدیل می‌کند.

تعالی حرفه‌یی: هر حرفه‌یی فرهنگ کاری و فضای کاری منحصربه‌فردی دارد. فرهنگ کاری زمانی تقویت می‌شود که متخصصان آن «حرفه» به شیوه‌یی «اخلاق حرفه‌یی» عمل و تعامل کنند، یعنی نه در مسیر یکدیگر قرار بگیرند و نه آشکارابا هم مخالفت کنند؛ بلکه همکاری و انگیزه ایجاد کنند. همهٔ این‌ها هماهنگی روان و عملکرد مؤثر را ایجاد می‌کند و در نتیجه، «تعالی حرفه‌یی» را به ارمغان می‌آورد.

بهبود محیط حرفه‌یی: محیط حرفه‌یی شامل افراد، زیرساخت‌ها، شرایط کاری و ساعات کاری می‌شود. «اخلاق حرفه‌یی» تضمین می‌کند که جایگاه و احترام لازم به سالمندان، مقامات بالاتر، مسؤولیت و ساعات کار داده شود. وقتی از چنین اصول اخلاقی یک «حرفه» پیروی می‌کنیم، محیط برای کار مؤثر، آرام، دلپذیر و راحت باقی می‌ماند.

پیروی از هنجارها و اصول حرفه: هنجارها و اصول یک «حرفه» چیزی جز قوانین و مقرراتی نیستند که از قبل برای عملکرد مؤثر تدوین‌شده‌اند. این قوانین با زمان و موقعیت تغییر می‌کنند. «اخلاق حرفه‌یی» ما را به شغلمان متعهد می‌کند و به ما کمک می‌کند تا بین «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» و منافع شخصی تمایز قایل شویم. همچنین ما را برای مسؤولیت‌های اضافی که هرازگاهی باید بر دوش بکشیم آماده می‌کند. «اخلاق حرفه‌یی» برای خروجی حرفه‌یی بهتر، خود الزام‌آور است.

تعهدات حرفه‌یی

«تعهد»، مسؤولیتی است که فرد بر خود تحمیل می‌کند. اخلاقی و در راستای وظیفه است. یک فرد حرفه‌یی وقتی از قوانین و مقررات پیروی می‌کند و آن‌ها را به‌درستی برای پیشرفت بشریت تفسیر می‌کند، حس برادری ایجاد می‌کند که باعث می‌شود دیگران به آن فرد و حرفه‌اش احترام بگذارند. همهٔ این‌ها با فداکاری و بدون هیچ فشاری انجام می‌شود. معلم در قبال موارد زیر «تعهد» دارد:

I. تعهد نسبت به شاگردان

شاگردان و معلمان بخش جدایی‌ناپذیر پروسهٔ تعلیم و تربیت هستند. معلم درس می‌دهد

درحالی‌که شاگرد یاد می‌گیرد. تا زمانی که معلم فداکاری و شاگردان اخلاص نداشته باشند، کل پروسهٔ تعلیم و تربیت نمی‌تواند مؤثر باشد. انتظار می‌رود که معلم امروزی برای بهبود کودک فراتر از حد خود عمل کند.

۱) **اخلاص در تدریس:** از طرف معلم واجب است که به‌طور مؤثر و به‌طور کامل، به بهترین شکل ممکن در زمان موردنیاز با کمک منابع موجود تدریس کند. معلم همچنین اطمینان حاصل کند که شاگردان به‌اندازهٔ دلخواه پیشرفت می‌کنند.

۲) **ایجاد انگیزه در شاگردان:** معلم باید شاگرد را نه‌تنها برای مطالعهٔ مضمون؛ بلکه برای زنده‌گی نیز ترغیب کند. بدون انگیزه، موفقیت به‌شدت کاهش می‌یابد. انگیزه در مواقع دشوار موفقیت‌آمیز است و ازاین‌رو، معلم باید شاگردان را از هر طریق ممکن تشویق کند.

۳) **ایجاد ثبات عاطفی:** شاگردان ذاتاً بسیار عاطفی هستند و اغلب شرایطی پیش می‌آید که یک شاگرد عادی نیز ممکن است ازنظر عاطفی ناپایدار شود. در چنین شرایطی معلم باید به بهترین شکل ممکن شاگردان را آرام کند. برای مثال: پس از غیبت یا باخت در مسابقات فوتبال بین مکتبی یا سطح ایالتی و غیره.

٤) **مدیریت روان‌شناختی تکانه‌های شاگردان:** در فعالیت‌های روزمره، شاگردان ممکن است عادات یا اعمال بسیار عجیبی از خود نشان دهند. معلم باید تلاش کند تا انگیزه‌ها و احساسات پشت یک عمل خاص را درک کند و ازنظر روان‌شناختی با آن برخورد کند تا عمل شاگرد جهت مثبتی پیدا کند.

۵) **کارکنان آگاه:** کارهای مختلفی وجود دارد که یک معلم علاوه بر تدریس باید انجام دهد. این کارها به‌طور ناگهانی در امور روزمره ظاهر می‌شوند که برای مکتب و همچنین شاگرد مهم است، درحالی‌که چنین کاری در دفترچهٔ وظایف حرفه‌یی ذکر نشده است. وقتی معلم تمام‌کارهای لازم را برای بهبود و توسعهٔ مکتب و شاگردان انجام می‌دهد، تعهد خود را نسبت به شاگردان و مکتب انجام می‌دهد.

٦) **کمک به شاگردان در تصمیم‌گیری:** معلمان شاگردان را برای زنده‌گی بهتر، رشد و پیشرفت، تعلیم و تربیت می‌دهند و الهام می‌بخشند. همهٔ این‌ها تا حد زیادی به آنچه شاگردان در زنده‌گی روزمره فکر می‌کنند و تصمیم می‌گیرند، مرتبط است. تصمیماتی که شاگردان می‌گیرند باید پایه و هدف غایی منطقی داشته باشند. معلم

شاگرد را در تصمیم‌گیری راهنمایی می‌کند. برای مثال: انتخاب مضمون مناسب پس از صنف دهم با در نظر گرفتن هدف غایی، استعداد و نگرش شاگردان.

۷) **رشد «کیفیت» رهبری:** هر شاگردی که برای زنده‌گی آماده می‌شود، باید در موقعیت‌های مختلف به‌عنوان یک رهبر عمل کند. معلمان با شرکت دادن شاگردان در فعالیت‌های روی صحنه، گردهمایی صبحگاهی و غیره، چنین فرصتی را برای آن‌ها فراهم می‌کنند. معلم همچنین با نشان دادن خود، ویژه‌گی‌های رهبری را نشان می‌دهد.

II. تعهد نسبت به والدین

والدین فرزندان خود را به مکتب می‌فرستند با این امید که فرزندانشان بهتر عمل کنند، زبان و توانایی لازم را همراه با دروس یاد بگیرند. این معلم است که به کودک در دستیابی به اهداف کلی مطلوب جامعه و همچنین والدین کمک می‌کند. ازاین‌رو، از طرف معلم واجب است که برای رفاه و رشد تحصیلی کودک با والدین در ارتباط باشد. برخی از «تعهدات نسبت به والدین» به شرح زیر است:

۱) **ارائهٔ اطلاعات منظم در مورد عملکرد کودک:** والدین به‌طورمعمول از نحوهٔ «رفتار» و «عملکرد» فرزندشان در صنف مطلع نمی‌شوند. معلم باید والدین را در مورد «رفتار» و «عملکرد» کلی فرزندشان در رابطه با توجه به درس، احترام به معلم ارشد و غیره مطلع کند. معلم باید همهٔ این موارد را در جلسهٔ اولیا و مربیان مورد بحث قرار دهد تا در صورت وجود هرگونه مشکل، در همان ابتدا اصلاح شود.

۲) **راهنمایی والدین در تصمیم‌گیری در مورد آیندهٔ کودک:** والدین معمولاً فقط در مورد چند «رشته» یا «حرفه» اطلاعات دارند که آن را شخصاً یا از دوستان یا اقوام کسب کرده‌اند. والدین تمایل دارند بر اساس تجربه و دانش شخصی محدود خود، گزینه‌یی را برای فرزندانشان انتخاب کنند. واقعیت این است که عرصه حرفه‌یی هر روز در حال گسترش است. ازاین‌رو، یک معلم باید والدین را در مورد گزینه‌های حرفه‌یی یا تعلیمی و تربیتی موجود برای آیندهٔ بهتر کودک راهنمایی کند و در نظر داشته باشد که چه استعدادی در شاگرد وجود دارد و روند فعلی حاکم بر شاگردان نسل حاضر چگونه است.

۳) **اطلاع‌رسانی در مورد نگرش و استعداد کودک:** در حال حاضر والدین به دلیل مشغلهٔ زیاد و عدم آگاهی، قادر به قضاوت در مورد نگرش و استعداد فرزند خود نیستند. درحالی‌که معلم هر روز، چه به‌صورت فردی و چه به‌صورت گروهی، کودکان را مشاهده می‌کند که در آن کودک تمام استعداد و نگرش خود را نشان می‌دهد که در درک شخصیت کودک از اهمیت بالایی برخوردار است. معلم باید تمام یافته‌های خود را با والدین به اشتراک بگذارد تا والدین بتوانند فرزندان خود را به شیوه‌یی بهتر درک کنند.

٤) **کمک به والدین در فراهم کردن محیط مساعد خانه:** در برهه‌یی از زمان، شاگردان با مشکلات دیگری روبرو می‌شوند که منشأ آن در خانه است یا فقط در خانه قابل‌حل است. شاگردان به دلایل مختلف در میان گذاشتن مشکلات خود را با والدین دشوار می‌دانند. در چنین شرایطی، وقتی معلم از چنین مشکلاتی مطلع می‌شود، باید با والدین تماس بگیرد و موقعیت‌ها را با آن‌ها در میان بگذارد و راه‌های مختلفی را برای بهبود محیط خانه به آن‌ها پیشنهاد دهد.

۵) **مشاوره با والدین:** والدین معمولاً با فرزندانشان همان‌طور که در دوران کودکی با آن‌ها رفتار شده یا طبق فرضیات خودشان رفتار می‌کنند. آن‌ها طرز فکر خود را بدون در نظر گرفتن تغییر زمان و موقعیت به فرزندان خود تحمیل می‌کنند و به همین دلیل فرزندان شروع به دوری از والدین می‌کنند. وقتی معلمی با والدین مشاوره می‌کند، تمام این موارد را با در نظر گرفتن تغییر موقعیت و طرز فکر نسل حاضر مورد بحث قرار می‌دهد تا والدین، معلمان و شاگردان بتوانند تعلیم و تربیت را معنادارتر کنند.

٦) **هدایت صحیح سرگرمی‌ها و علایق:** والدین سرگرمی‌ها و علایق را اتلاف وقت می‌دانند. معلم اطلاعاتی در مورد سرگرمی‌ها و علایق هر شاگرد جمع‌آوری می‌کند و آن را با والدین به اشتراک می‌گذارد. معلم والدین را متقاعد می‌کند که سرگرمی‌ها و علایق مختلف کودک را دنبال کنند؛ زیرا برای رشد همه‌جانبه شخصیت کودک بسیار مهم و مفید است. معلم به والدین پیشنهاد می‌کند که به این ابراز احساسات، بُعد بهتری بدهند تا شاگردان خلاق‌تر و با استعدادتر شوند.

۷) **ایجاد رابطهٔ خوب بین مکتب و والدین:** معلم موظف است والدین را در

مورد نحوهٔ کار مکتب و همچنین دستاوردهای مکتب، فعالیت‌های جدید معرفی‌شده در مکتب و غیره مطلع کند. همهٔ این‌ها باعث می‌شود والدین احساس نزدیکی بیشتری به مکتب داشته باشند و رابطهٔ بهتری برقرار شود.

III. تعهد نسبت به جامعه

مکتب نتیجهٔ نیاز جامعه است. هدف غایی آن کمک به نسل جوان در پیشرفت است. همچنین مکتب را جامعه‌یی در اندازهٔ کوچک نیز می‌خوانند. معلم است که به‌عنوان یک صنعتگر، آرزوی آیندهٔ جامعه و ملت را دارد. در ادامه، تعهدات معلم نسبت به جامعه آمده است:

۱. **تربیت شهروندان خوب:** وقتی کودکی به مکتب فرستاده می‌شود، به شاگردی تبدیل می‌شود که موضوعات مختلف و همچنین راه‌های زنده‌گی را می‌آموزد. در طول اقامتش در مکتب، او یاد می‌گیرد که چگونه با انجام صادقانهٔ وظایف خود، عضوی مفید برای جامعه شود. معلم باید از طریق تعلیم و تربیت، تمام ویژه‌گی‌های مطلوب را در شاگردان ایجاد کند که آن‌ها را به شهروندانی خوب تبدیل می‌کند.

۲. **مسؤول کردن شاگرد در قبال حقوق و وظایف:** در حین زنده‌گی در یک جامعه، فرد باید به‌طور منظم با اعضای جامعه تعامل داشته باشد. همه تعاملات باید مبتنی بر هنجارهای اخلاقی باشد که توسط حقوق و وظایف قانونی هدایت می‌شوند. همهٔ این حقوق و وظایف تضمین می‌کنند که هیچ‌کس در حوزهٔ شخصی یا آزادی فرد دیگری دخالت نمی‌کند و وظیفهٔ خود را به بهترین شکل ممکن انجام می‌دهد. کارآموزی صحیح اعمال، حقوق و وظایف باید توسط معلم برای عملکرد روان جامعه انجام شود.

۳. **پیروی از هنجارهای اجتماعی:** هر جامعه‌یی توسط «هنجارهای اجتماعی» اداره می‌شود که از زمان پیدایش جامعه درحال‌توسعه بوده‌اند. این هنجارهای اجتماعی برای عملکرد روان و مؤثر جامعه وضع‌شده‌اند. کودکان خردسال در ابتدا با هنجارهای تثبیت‌شدهٔ جامعه موافق نیستند و می‌خواهند محیط را تغییر دهند یا هنجارهای جدیدی وضع کنند. هرگاه نسل جوان گیج یا تحت تأثیر چنین احساسی قرار گیرد، معلم با روشن کردن هنجارهای موجود از هر نظر آن‌ها را راهنمایی می‌کند. این کار احترام به «هنجارهای اجتماعی» را توسعه می‌دهد و شاگردان به

افرادی با سازگاری اجتماعی تبدیل می‌شوند.

٤. **تعیین استانداردهای اخلاقی:** «استانداردهای اخلاقی»، استانداردهایی هستند که فرد و جامعه را به سمت بهبود هدایت می‌کنند. کودکان امروز شهروندان فردا هستند و بایست ازنظر اخلاقی درستکار باشند تا ما بتوانیم فرض کنیم که جامعه فردا درستکار خواهد بود. معلم می‌تواند از طریق لکچر اخلاقی، نمایش شخصی و سایر فعالیت‌های مرتبط، ویژه‌گی‌های اخلاقی را در شاگردان ایجاد کند.

۵. **رشد مدارای مذهبی:** هند کشوری چند مذهبی است که بیش از هفت مذهب، مردم را به هم پیوند می‌دهند و آن‌ها را از هم جدا می‌کنند. تا زمانی که شاگردان اصول اولیهٔ همه ادیان را نفهمند و با آن‌ها آشنا نشوند، آن را نخواهند فهمید. این وظیفهٔ حساس متحد کردن جامعه باید توسط معلم انجام شود؛ زیرا مردم همه ادیان به معلمان اعتماد دارند. معلم با بردن شاگردان به عبادتگاه‌های ادیان مختلف و همچنین با جشن گرفتن اعیاد مقدس همه ادیان به شیوه‌یی مناسب، باعث می‌شود شاگردان شباهت ادیان مختلف را درک کنند.

٦. **ادغام احساس ملی:** یک ملت نمی‌تواند پیشرفت کند مگر اینکه مردم آنبا هم ادغام شوند. در کشوری؛ مانند هند که زبان و فرهنگ در کنار سایر تفاوت‌ها بر جامعه غالب است. همهٔ این تفاوت‌ها باید به‌دقت درک و تحمل شوند، در غیر این صورت ملت از هم می‌پاشد. مکتب یک جامعهٔ کوچک است که معلم می‌تواند با اهمیت دادن به همهٔ مناطق، زبان‌ها و ادیان با جشن گرفتن اعیاد ملی مختلف و به‌ویژه روز ادغام ملی، احساس ادغام ملی را در آن‌ها ایجاد کند.

۷. **متعادل کردن روابط اجتماعی:** هیچ فرد یا گروهی از مردم نمی‌توانند در انزوا زنده‌گی کنند. صرف‌نظر از اینکه در اکثریت باشند یا در موقعیت اجتماعی و اقتصادی ممتازی قرار داشته باشند. وقتی معلمی شاگردان را متوجه اهمیت و سهم هر فرد مستقل یا یک جامعه و رابطهٔ آن با دیگران می‌کند، تعادلی بین همه اعضای جامعه ایجاد می‌شود و شاگردان اهمیت آن را درک می‌کنند و سعی می‌کنند روابط موجود را متعادل کنند.

۸. **زنده‌گی در هماهنگی با طبیعت:** هر فرد متعلق به یک جامعه است و هر جامعه به‌عنوان یک موجود بیولوژیکی به محیط طبیعی وابسته است. ازاین‌رو،

حفاظت از طبیعت و نگهبانی ایمن از آن وظیفهٔ هر فرد است. معلمان از طریق تعلیم و تربیت (تعلیم و تربیت محیطزیست) و فعالیت‌هایی؛ مانند پرورش درختان، کاهش آلوده‌گی، گسترش آگاهی و غیره، مزایا و نقش طبیعت در داشتن یک زنده‌گی سالم را به شاگردان درس می‌دهند.

IV. چهارم. تعهد نسبت به حرفه

«حرفهٔ معلمی» یکی از شریف‌ترین حرفه‌ها محسوب می‌شود. از یک معلم انتظار می‌رود که در جامعه رفتار، کردار و منش عالی از خود نشان دهد تا جامعه به ابعاد و معنای جدیدی در زنده‌گی دست یابد. ازآنجایی‌که جامعه، تدریس را یک حرفهٔ بسیار شریف می‌داند؛ بنابراین تعهد از سوی معلم نیز تا حد زیادی این شرافت را افزایش می‌دهد.

۱. **حفظ و تقویت سازوکار حرفه‌یی:** معلم به‌عنوان متخصص شریف‌ترین «حرفه»، باید رفتاری بسیار نجیب در داخل و خارج از مکتب از خود نشان دهد. رفتار و ظاهر او باید همیشه ساده‌گی و خرد را منعکس کند. او در تعامل با شاگردان و افراد باید نگرانی خود را برای بهبود تعلیم و تربیت و پیشرفت کلی بشریت نشان دهد.

۲. **احترام به حرفه:** احترام به «حرفه» از سوی معلم واجب است، حتی اگر به‌طور اتفاقی و نه از روی انتخاب در آن باشد. با نشان دادن احترام به «حرفهٔ خود»، دیگران نیز به حرفهٔ او احترام می‌گذارد که در نهایت همهٔ معلمان را احترام می‌کنند. معلم باید همیشه جنبه‌های مثبت و روشن حرفه‌اش را به اشتراک بگذارد؛ زیرا بحث در مورد جنبه‌های منفی فقط منجر به طرد شدن او می‌شود و درعین‌حال نباید فراموش کرد که هر حرفه‌یی علاوه بر جنبه‌های مثبت، جنبه‌های منفی نیز دارد.

۳. **پذیرا بودن برای توسعهٔ حرفه‌یی (PD)**: معلم باید همیشه با شرکت در کارآموزی‌های حین خدمت، سمینارها، کارگاه‌ها و غیره که توسط هیئت تعلیمی و تربیتی مربوطه برای ارتقای تعلیمی و تربیتی برگزار می‌شود، برای «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» تلاش کند. معلم می‌تواند با خواندن کتاب‌ها، مجلات، نشریات جدید و غیره، رشد خود را تقویت کند.

٤. **کمک به توسعهٔ حرفه‌یی (PD)**: معلم با افزایش تجربه و دانش، حقایق خاصی را در مورد شاگردان، تعلیم و تربیت و پروسهٔ تعلیمی و تربیتی درک می‌کند. او باید افکار خود را در قالب مقاله و تحقیق در مجلات مختلف ارائه دهد که به نفع همه معلمان، مربیان و سیاست‌گذاران در سراسر کشور خواهد بود و در نتیجه، منجر به «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» می‌شود.

۵. **حفظ فضای دوستانه در محل کار:** وظیفهٔ هر فرد حرفه‌یی حفظ فضای دوستانه در محل کار است تا حرفهٔ موردعلاقهٔ هر فرد و همه افراد درگیر در آن باشد. این کار را می‌توان با دوست، راهنما و فیلسوف بودن برای شاگردان، محترم و همکار بودن برای همکاران، مطیع و مؤدب بودن برای سالمندان و همچنین با انجام تمام وظایف مورد انتظار و تفویض هرازگاهی انجام داد.

٦. **الهام بخشیدن به افراد برای پیوستن به این حرفه:** هر زمان که معلمی با فردی مواجه می‌شود که قادر و علاقه‌مند به پیوستن به حرفهٔ معلمی است، باید او را به‌طور کامل راهنمایی و الهام ببخشد تا افراد خوب با نگرش و استعداد لازم به این «حرفه» بپیوندند. این‌یک خدمت غیرمستقیم به یک فرد و «حرفه» است.

۷. **مشارکت فعال**: هر معلمی باید عضو فعال یک «سازمان حرفه‌یی» شود و آن را به‌عنوان یک وظیفهٔ حرفه‌یی در نظر بگیرد. درعین‌حال، او باید به‌طور فعال در هر جلسه و فعالیت حرفه‌یی که برای تدوین سیاست‌ها و برنامه‌ها سازمان‌دهی می‌شود، مشارکت کند و حداکثر مشارکت را داشته باشد. معلم همچنین باید مشتاق تقویت وحدت و همبسته‌گی «سازمان حرفه‌یی» باشد.

۸. **حفظ اسرار**: هر حرفه‌یی با انواع مختلفی از اطلاعات محرمانه سروکار دارد که می‌تواند مربوط به مسایل مربوط به سیاست‌گذاری، سوابق شاگردان، عملکرد امتحانی، تنظیم اوراق سؤالات، بررسی پاسخنامه‌ها و غیره باشد. همهٔ این اطلاعات باید با نهایت دقت محافظت شوند. نباید با هیچ فرد غیرمجازی به‌جز مقامات ذی‌صلاح در میان گذاشته شوند و قبل از زمان مناسب فاش نشوند. معلم ضمن حفظ اسرار خود، نباید در امور دیگران دخالت کند.

۷. پنجم. تعهد نسبت به مقامات بالاتر

مقامات بالاتر بخش یا گروهی از افراد هستند که وظیفهٔ تدوین و مدیریت قوانین، مقررات و سیاست‌های توسعهٔ موسسه به آن‌ها واگذارشده است.

به‌نوعی، اگر آن‌ها قوهٔ مقننه باشند، معلمان مجریانی هستند که برنامه‌های تدوین‌شده توسط مقامات بالاتر را اجرا یا اعمال می‌کنند. برای عملکرد و توسعهٔ مؤثر هر نهادی، مهم است که یک معلم اقدامات خود را با توجه به نیازها و موقعیت‌های متغیر با مقامات بالاتر هماهنگ کند.

۱) **رعایت قوانین و مقررات:** معلم باید همیشه از قوانین و مقررات یک موسسه که توسط مقامات بالاتر تدوین‌شده است، پیروی کند تا یکنواختی، رشد و توسعهٔ یکنواخت در کل سازمان و نظم و انضباط در بین کارکنان وجود داشته باشد، در این صورت فقط معلمان قادر به اجرای نظم و انضباط در بین شاگردان خواهند بود. بدون نظم و انضباط پیشرفت امکان‌پذیر نیست.

۲) **ایفای نقش به‌عنوان رابط بین مقامات بالاتر و شاگردان:** مقامات بالاتر هرازگاهی سیاست‌های تعلیمی و تربیتی و غیر تعلیمی و تربیتی را برای رشد همه‌جانبهٔ شاگردان و همچنین مؤسسات تدوین می‌کنند. این سیاست‌ها تا زمانی که به‌طور مؤثر ابلاغ و اجرا نشوند، نمی‌توانند ثمربخش باشند. وظیفهٔ حرفه‌یی یک معلم، درک واقعی این سیاست‌ها و تبلیغ مؤثر آن‌ها برای دستیابی به نتیجهٔ مطلوب است، برای این منظور معلم باید به‌عنوان یک رابط مؤثر بین مقامات بالاتر و شاگردان عمل کند.

۳) **ارائهٔ اطلاعات استراتژیک:** مقامات بالاتر در تماس مستقیم با شاگردان و اتفاقات واقعی نیستند. ازاین‌رو، آن‌ها برای اطلاع از وضعیت و اطلاعات دقیق به معلمان بسیار وابسته هستند تا بتوانند به‌طور مؤثر سیاست‌ها را برنامه‌ریزی کنند. معلم باید هر زمان که از او خواسته شود، تصویر واقعی را پیشنهاد و ارائه دهد.

٤) **اجرای مؤثر سیاست‌ها و برنامه‌ها:** ترسیم یا چارچوب‌بندی یک برنامه یا سیاست، جنبهٔ نظری دارد. موفقیت هر سیاستی کاملاً به هماهنگی سیاست‌گذاران، مدیران، ارزیابان و معلم به‌عنوان مجری بسته‌گی دارد. معلم نقش بزرگی در آن دارد و باید به‌عنوان یک یاری‌رسان در اجرای مؤثر برنامه‌ها و سیاست‌های مختلف

به مقامات ذکر شده عمل کند.

۵) **احترام (مؤدب بودن) نسبت به مقامات بالاتر:** اغلب مشاهده می‌شود که معلمان و سایر کارکنان وقتی تنها هستند، به مقامات بالاتر احترام لازم را نشان نمی‌دهند؛ زیرا آن‌ها تغییراتی را اعمال می‌کنند که تعادل موجود را بر هم می‌زند. کارکنان اغلب در مورد سیاست‌ها یا برنامه‌های تازه اجراشده بحث می‌کنند و از مقامات بالاتر انتقاد می‌کنند و گاهی حتی آن را با شاگردان در میان می‌گذارند. معلم باید به خاطر داشته باشد که مقامات بالاتر تغییراتی را برای بهبود ایجاد می‌کنند؛ زیرا این وظیفهٔ آن‌هاست. درهرصورت، احترام لازم باید در داخل و خارج از موسسه حفظ شود.

جدا از تعهدات ذکر شدهدر بالا، تعهدات بی‌شماری وجود دارد که یک معلم باید به آن‌ها توجه کند. این تعهدات باگذشت زمان، موقعیت و افراد تغییر می‌کنند.

یک معلم می‌تواند به معنای واقعی یک حرفه‌یی شود اگر تمام تعهدات را انجام دهد و به یاد داشته باشد که یک «حرفه‌یی» بالاتر از یک «متخصص» است و در هیچ حالتی نباید اجازه دهد غرایز و احساسات انسانی او مانع حرفه‌اش شود؛ بنابراین در کل می‌توانیم بگوییم که یک معلم وظایف و مسؤولیت‌های بیشتری برای بهبود جامعه دارد. «اخلاق حرفه‌یی» و «سلوک حرفه‌یی» باید دست‌بەدست هم دهند تا معلم بتواند به‌عنوان یک متخصص واقعی در زمان در حال تغییر پیش برود.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱. یادداشت‌های کوتاهی در مورد

(أ) «اخلاق حرفه‌یی» و

(ب) «تعهدات حرفه‌یی» بنویسید.

۱۰الف-٦ خلاصه و جمع‌بندی

در این فصل مطالعه کردیم که:

تدریس یک «حرفه» است. «کارآموزی معلمان» جزء مهمی از تربیت معلم است. «شغل»، حرفه‌یی است که بر اساس کارآموزی تخصصی تعلیمی و تربیتی بناشده است. برخی

از نمونه‌های متخصصان عبارت‌اند از: وکلا، مهندسان، اساتید، افسران نظامی و معلمان واجد شرایط. برخی از ویژه‌گی‌های مهم حرفه‌ها عبارت‌اند از:

- مهارت مبتنی بر دانش نظری،
- انجمن حرفه‌یی،
- «خودمختاری کاری»،
- آیین‌نامهٔ رفتار یا «اخلاق حرفه‌یی»،
- جایگاه و پاداش بالا و
- تحرک.

«حرفه‌یی گری»، از ویژه‌گی‌های تخصصی یک فرد حرفه‌یی است. این به نحوهٔ برخورد با خود در موقعیت‌ها مربوط می‌شود. یک معلم حرفه‌یی می‌خواهد مهارت‌های ارتباطی مؤثر را برای دستیابی به اهداف کلی تعلیمی و تربیتی ترجیحی پیدا کند.

مانند هر حرفه‌یی، در تربیت معلم، مربیان معلمان نیز باید «اخلاق حرفه‌یی» و «آیین‌نامهٔ اخلاق» را توسعه دهند تا خود را اصلاح کنند و با توسعهٔ رفتار، کردار و شخصیت خود، رضایت شخصی کسب کنند. معلمان و مربیان معلمان با تحمیل مسؤولیت به خود و با نشان دادن «تعهد» نسبت به شاگردان، والدین، جامعه، مرجع بالاتر و «حرفه»، «اخلاق حرفه‌یی» را توسعه می‌دهند.

تمرین‌های پایان فصل:

۱) «تعهد حرفه‌یی» چیست؟ چرا ضروری است؟

۲) «حرفه‌یی گری» چیست؟ چگونه می‌توان آن را توسعه داد؟

۳) تفاوت بین «حرفه»، «حرفه‌یی گری» و «اخلاق حرفه‌یی» را بیان کنید.

منابع

1) www.google.com
2) اخبار پوهنتون

اثربخشی معلم

ساختار فصل:

۱۰ ب- ۰ اهداف عینی
۱۰ ب- ۱ مقدمه
۱۰ ب- ۲ معنا و مؤلفه‌های «اثربخشی معلم»
۱۰ ب- ۳ ارتقاء و ارزیابی «اثربخشی معلم» از طریق «ارزیابی عملکرد (PA)» مربیان معلم
۱۰ ب- ۴ خلاصه و جمع‌بندی

۱۰ب-۰ اهداف عینی

پس از مطالعهٔ این فصل درسی، شما قادر خواهید بود:

- «اثربخشی معلم» را تعریف کنید.
- مؤلفه‌های «اثربخشی معلم» را بیان کنید.
- «ارزیابی عملکرد (PA)» را بشناسید.
- توضیح دهید که چگونه «ارزیابی عملکرد (PA)» به ارتقاء و ارزشیابی اثربخشی معلمان و مربیان معلم کمک می‌کند.

۱۰ب-۱ مقدمه

این بخش به بررسی عواملی می‌پردازد که یک معلم را مؤثر (کارآمد) می‌سازد. تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که تفاوت اساسی در «موثریت» کلی مکتب به دلیل عوامل سطح صنف است تا عوامل سطح مکتب. به همین دلایل، تلاش برای شناسایی عواملی که یک معلم را مؤثر و کارآمد می‌سازد، مهم است.

۱۰ب-۲ معنا و مؤلفه‌های اثربخشی معلم

«اثربخشی معلم» نتیجهٔ تدریس مؤثر است. جنبه‌های تدریس مؤثر عبارت‌اند از:

- داشتن نگرش مثبت.
- ایجاد یک فضای اجتماعی –روانی مطلوب در صنف.
- داشتن انتظارات بالا تر از آنچه شاگردان می‌توانند به آن دست یابند.
- وضوح درس.
- مدیریت مؤثر زمان.
- ساختاربندی قوی درس.
- استفاده از متودهای متنوع تدریس.
- استفاده و گنجاندن ایده‌های شاگردان.
- استفاده از پرسش‌های مناسب و متنوع.

بااین‌حال، متودهای تدریس مؤثر وابسته به زمینه هستند. آنچه برای مؤثر بودن یک معلم لازم است می‌تواند بسته به عوامل زیر باشد:

- نوع فعالیت در درس.
- موضوع درس.
- پیشینهٔ شاگرد (مانند سن، توانایی، جنسیت، وضعیت اجتماعی–اقتصادی و قومیت)
- ویژه‌گی‌های شخصی شاگردان (مانند شخصیت، سبک یادگیری، انگیزه و عزت‌نفس)
- فرهنگ، سازمان‌دهی دپارتمنت، مکتب.

از بحث فوق می‌توانیم «اثربخشی معلم» را به شرح زیر نتیجه‌گیری کنیم:

«اثربخشی معلم»، تأثیری است که عوامل صنف؛ مانند متودهای تدریس، انتظارات معلم، سازمان‌دهی صنف و استفاده از منابع صنف، بر عملکرد شاگردان دارند.

«اثربخشی معلم»، قدرت تحقق اهداف عینی ارزشمند اجتماعی مورد توافق برای معلمان است، به‌ویژه؛ اما نه منحصراً، کاری که مربوط به توانمندسازی شاگردان برای یادگیری است.

«اثربخشی معلم، ویژه‌گی معلمی است که توانایی یا پتانسیل تأثیرگذاری مثبت بر یادگیری، رفتار و نگرش شاگردان را دارد.»

۱۰ب-۳ ارتقاء و ارزیابی اثربخشی معلم از طریق ارزیابی عملکرد (PA) برای معلمان و مربیان معلم

وقتی در سیستم‌های تعلیمی و تربیتی مشکلی پیش می‌آید یا وقتی‌که برای اجرای اصلاحات به آن‌ها نیاز است، معلمان به «چهره‌های سرشناس» تبدیل می‌شوند. آن‌ها همچنین وقتی در مورد حقوق و شرایط کاری مذاکره می‌کنند یا در رابطه با موضوعی موضع می‌گیرند، «جایگاه سرشناس» پیدا می‌کنند. اغلب اوقات، معلمان در صنف‌های درس و مکتب‌های خود بدون توجه به بحث‌های مربوط به عملکرد و وظایف خود کار می‌کنند. بسیاری از سیاست‌های مربوط به معلمان به گونه‌یی تدوین می‌شوند که «دانش مفهومی» و همچنین توانایی عملی آن‌ها در دستیابی به نتایج مورد انتظار را ارزیابی کنند.

امروزه، یک تغییر اساسی در سیستم تعلیمی و تربیتی منجر به تغییر در عملکرد معلمان می‌شود. در دوران کنونی، معلمان مجموعه‌یی ارزشمند از استراتژی‌های بلندمدت و راه‌حل‌های سریع ایجاد می‌کنند که هر تازه‌کاری برای آن‌ها دست‌به‌کار می‌شود. معلمان فعلی پرمشغله‌تر از همیشه هستند؛ بنابراین، مشکل پیش روی ما تنظیم «کیفیت تدریس» از طریق تعیین استانداردها و درعین‌حال «ارزیابی عملکرد (PA)» معلمان است. همهٔ ما با تمام وجود برای تعیین استانداردها تلاش می‌کنیم؛ اما به ارزیابی یا ارزشیابی عملکرد معلمان توجه کمتری داریم.

معنی ارزیابی عملکرد (PA):

«ارزیابی عملکرد (PA)» متودی برای ارزیابی کارکنان بود، به دنبال اندازه‌گیری «موثریت» کار کارکنان با استفاده از معیارهای عینی است. سیستم‌های «ارزیابی عملکرد (PA)» امیدوارند با مشخص کردن چگونه‌گی برآورده شدن الزامات شغلی توسط کارکنان، به نتایج بهره‌وری بالاتری دست یابند. چالش اصلی سیستم‌های «ارزیابی عملکرد (PA)»، تعریف استانداردهای عملکرد در عین حفظ بی‌طرفی است. «ارزیابی عملکرد (PA)» یکی از اجزای مهم در پروسهٔ منطقی و سیستماتیک مدیریت منابع بشری است.

«ارزیابی را می‌توان به‌عنوان یک تعامل رسمی ساختاریافته بین یک زیردست و

سرپرست تعریف کرد» که معمولاً به شکل مصاحبهٔ دوره‌یی انجام می‌شود. (سالانه یا نیمه سالانه)

موارد استفاده:

۱) شناسایی کارمندان با عملکرد بهتر که باید بیشترین افزایش حقوق، پاداش و ارتقاء شغلی موجود را دریافت کنند.
۲) مدیریت عملکرد.
۳) دانستن اینکه چگونه «ارزیابی عملکرد (PA)» به عملکرد کمک می‌کند.
۴) بررسی رفتار گذشته و فراهم کردن فرصتی برای تأمل در مورد عملکرد گذشته.

از دیدگاه کارمند:

۱) به من بگویید از من چه می‌خواهید؟
۲) به من بگویید چقدر خوب آن را انجام داده‌ام؟
۳) به من کمک کنید تا عملکردم را بهبود بخشم.
۴) به من برای عملکرد خوبم پاداش دهید.

از دیدگاه سازمانی:

۱) ایجاد و حفظ اصول پاسخگویی.

معنی ارزیابی عملکرد معلم

ارزیابی یا ارزشیابی عملکرد معلم به معنای ارزیابی سیستماتیک معلم با توجه به «عملکرد شغلی» و همچنین پیشرفت بالقوهٔ اوست. در واقع، «ارزیابی عملکرد (PA)»، یک سیستم رسمی و ساختارمند برای اندازه‌گیری، ارزشیابی و ارزیابی شغل معلم، سلوک او و قضاوت در مورد نحوهٔ انجام شغل فعلی توسط اوست. همچنین شامل پیش‌بینی نحوهٔ انجام مؤثرتر شغل در آینده توسط او می‌شود.

معیارهای ارزیابی عملکرد (PA) معلم:

۱) ارزیابی معلم باید با «مأموریت مکتب»[1] مرتبط باشد.
۲) ارزیابی معلم باید با استانداردهای تعیین‌شده توسط معلم برای خودش مرتبط باشد.
۳) ارزیابی معلم باید به‌عنوان یک پروسهٔ مداوم در نظر گرفته شود. باید از «روش‌های جایگزین ارزشیابی تکوینی»[2] به‌عنوان اشکال ارزیابی استفاده شود و پس از تکمیل شدن یکی، فن جدیدی اجرا شود.
۴) سیستم جدید ارزیابی معلم همچنین بر «ارزیابی نهایی»[3] نظیر قضاوت معلمان از طریق همکاری با نتایج شاگردان، نظرات همسالان، مدیران و والدین، تأکید دارد.

مأموریت مکتب

«مأموریت» یک هدف غایی، هدف کلی، هدف عینی یا مقصود است. هر مکتب «مأموریت» خاص خود را دارد. در واقع، «مأموریت» به چشم‌انداز مکتب بسته‌گی دارد. از معلم مؤثر انتظار می‌رود که مکتب را برای انجام «مأموریت مکتب» کمک نماید. معلم را می‌توان از طریق تلاش‌هایی که در انجام «مأموریت» انجام داده است، ارزیابی کرد؛ به‌عنوان‌مثال، «مأموریت مکتب» لیسهٔ ادونتیست‌های روز هفتم در مانِینَگر در احمدآباد «تعهد به توانمندسازی هر شاگرد برای دستیابی به توسعهٔ همه‌جانبه از طریق تعالی تحصیلی؛ آماده‌گی جسمانی، سلامت روانی و معنوی و آگاهی اجتماعی است.»

ازاین‌رو، معلم را می‌توان نه‌تنها بر اساس تجربیات یادگیری که درون صنفی ارائه می‌دهد؛ بلکه بر اساس تجربیات یادگیری خارج از صنف و خارج از پوهنتون نیز ارزیابی کرد؛ بنابراین، شخصیت او نباید؛ مانند روکشی باشد که بتواند آن را به تنهایی روی فرد چسبانند و نه چیزی که بتواند؛ مانند جریان برق آن را روشن و خاموش کند؛ بلکه شخصیت او باید ریشه در سلامت جسمی، احساسات، هوش، دانش، آرمان‌ها، معنویت‌گرایی و اجتماعی بودن داشته باشد.

---

[1] Mission of the School

[2] alternative formative techniques – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[3] summative evaluation

استانداردهای تعیین‌شده

این ضرب‌المثل که «معلمان زاده می‌شوند، ساخته نمی‌شوند» اشتباه است. ویژه‌گی‌های اساسی ذهن و شخصیت که فرد را برای موفقیت در تدریس مستعد می‌کند تا حد زیادی تحت تأثیر خانه و جامعه‌یی است که در آن پرورش‌یافته است. همچنین، چنین ویژه‌گی‌هایی را می‌توان پرورش داد. آگاهی از ویژه‌گی‌های مطلوب و نامطلوب به معلم کمک می‌کند تا اهداف کلی خود را برای تبدیل‌شدن به یک فرد حرفه‌یی مؤثر تعیین کند. معلم را می‌توان از طریق استانداردهایی که برای خود تعیین کرده است، ارزیابی کرد.

برای اینکه بدانیم معلم چه استانداردهایی برای خود تعیین کرده است، معلمان می‌توانند فرمی را که به‌عنوان «فرم پیش از تدریس»[1] شناخته می‌شود، پر کنند.

نمونهٔ فرم پیش از تدریس:

۱. اهداف کلی مضمون شما چیست؟
۲. اهداف کلی دروس خاص چیست؟
۳. می‌خواهید شاگردان چه چیزی یاد بگیرند؟
۴. این اهداف کلی تا چه حد به «مأموریت مکتب» کمک می‌کنند؟
۵. این اهداف کلی تا چه حد از کری‌کولم و استانداردهای تعیین‌شده توسط ایالت در منطقه پشتیبانی می‌کنند؟
۶. این اهداف کلی تا چه حد با اهداف کلی گسترده‌تر کری‌کولم مرتبط هستند؟
۷. چگونه کار تدریس را برای دستیابی به آن اهداف کلی برنامه‌ریزی می‌کنید؟
۸. از چه «مواد درسی» استفاده خواهید کرد؟
۹. از چه «وسایل کمک تدریس» استفاده خواهید کرد؟
۱۰. چگونه دانش نظری را با جنبهٔ عملی مضمون خود مرتبط خواهید کرد؟

پاسخ‌های موجود در «فرم پیش از تدریس» می‌تواند به «ارزیابی عملکرد (PA)» معلم ازنظر تمایل او به انجام تلاش‌های سخت، در تهیهٔ مطالب جالب، تهیهٔ بسته‌های یادگیری، سازمان‌دهی منابع، مدیریت زمان و معنادار کردن پروسهٔ یادگیری برای شاگردان کمک کند.

---

[1] Pre teaching Form

ارزیابی تکوینی[1]

معلم به‌طور مداوم قایق تعلیم و تربیت را هدایت می‌کند. او دائماً تلاش می‌کند تا به شاگردان کمک کند تا مشکلات حیاتی خود را تشخیص دهند، با اعتمادبه‌نفس، مهارت و تخیل خلاق با آن‌ها روبرو شوند. او شبانه‌روز شاگردان را راهنمایی می‌کند تا خواسته‌های خود را بشناسند و همچنین آن را پرورش دهند تا درک مناسب‌تری داشته باشند.

با هدف ارزیابی تلاش‌های مداوم معلم، باید «ارزیابی تکوینی» معلمان انجام شود. «ارزیابی تکوینی» را می‌توان از طریق شیوه‌های مختلف با تقسیم مسؤولیت‌های معلم به چهار حوزهٔ اصلی انجام داد:

حوزهٔ ۱: برنامه‌ریزی و آماده‌سازی

أ. **نشان دادن دانش محتوا و پداگوژی:** این به برنامه‌ریزی معلم برای نشان دادن دانش خود در مورد یک مضمون خاص با مرتبط کردن آن با «مهارت‌های تدریس» اشاره دارد.

ب. **انتخاب اهداف کلی آموزشی:** این به اهداف کلی اشاره دارد که معلم برای خود، مضمون، دروس و شاگردانش تعیین کرده است.

ج. **مدیریت منابع:** یعنی معلم تا چه حد فعالیت‌های تدریس-یادگیری خود را با منابع محدود موجود برنامه‌ریزی کرده است.

د. **طراحی آموزش‌های منسجم:** این به آنچه معلم در هماهنگی کری‌کولم با فعالیت‌های اضافی برنامه‌ریزی کرده است، اشاره دارد.

این حوزه را می‌توان از طریق موارد زیر ارزیابی کرد:

- نمونهٔ «پلان واحد / پلان فصل درس»[2] تهیه‌شده توسط معلم.
- نمونهٔ «پلان جلسهٔ درس»[3] تهیه‌شده توسط معلم.

---

[1] Formative evaluation– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

[2] Unit Plan

[3] Lesson Plan – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- «آثار تدریسی»[1] طراحی‌شده توسط معلم.

حوزهٔ ۲: محیط صنف درس

أ. **ایجاد محیطی از احترام و تفاهم:** این به درجهٔ موفقیت معلم در ایجاد محیطی از احترام و تفاهم اشاره دارد. این را می‌توان بر اساس جدول زیر ارزیابی کرد.

ایجاد محیطی بر اساس احترام و تفاهم

شماره	رفتار معلم	عکس‌العمل شاگرد
۱	تعامل معلم با برخی از شاگردان منفی، تحقیرآمیز، طعنه‌آمیز یا نامناسب است.	شاگردان به معلم بی‌احترامی می‌کنند.
۲	تعاملات معلم و شاگرد عموماً مناسب است؛ اما ممکن است گاهی اوقات نشان‌دهندهٔ ناهماهنگی، جانبداری یا بی‌توجهی به فرهنگ شاگردان باشد.	شاگردان احترام بسیار کمی برای معلم قایلند.
۳	تعامل معلم و شاگرد دوستانه است و به‌طورکلی گرمی، دلسوزی و احترام را نشان می‌دهد.	شاگردان به معلم احترام می‌گذارند.
۴	معلم دلسوزی و احترام واقعی به فردیت هر شاگرد را نشان می‌دهد	شاگردان چنین معلمانی را مدل خود قرار می‌دهند.

ب) ایجاد فرهنگ یادگیری: فرهنگ یادگیری را می‌توان با موارد زیر ایجاد کرد:

- تبدیل‌شدن به یک معلم خصوصی مؤثر.
- وادار کردن شاگردان به صحبت کردن با شما.
- کمک به شاگردانی که به خودشان باور ندارند.
- کنار آمدن با شاگردان احساساتی.

---

[1] Teaching Artifacts– (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- ارائهٔ مراقبت‌های شخصی و معنوی.

ج) مدیریت امور جاری صنف درس: معلم را می‌توان بر اساس میزان موفقیتش در مدیریت امور جاری صنف ارزیابی کرد.

- آماده‌سازی مناسب خود برای درس.
- آماده‌سازی کودکان برای درس.
- ارائهٔ فعالیت‌های عملی.
- متمرکز نگه‌داشتن کودکان در انجام وظایف.
- مشارکت دادن کودکان.
- نمایش کار.
- آماده‌سازی برای فعالیت‌های تثبیت و تقویت‌کننده؛ مانند ورق‌های تمرین، تجارب و غیره.

د) مدیریت رفتار شاگردان: معلم را می‌توان بر اساس میزان موفقیتش در مدیریت رفتار شاگردان ارزیابی کرد. این موارد شامل موارد زیر است:

- برخورد ملایم اما قاطع با کودکان ناراحت، دادن زمان و فضای بیشتر به آن‌ها و دوست شدن با آن‌ها.
- برخورد با رفتارهای بد از طریق دانش روانشناسی.
- ایجاد احساس امنیت و راحتی در کودکان با ثابت‌قدم بودن، منصف بودن، قضاوت صحیح و عدم سخت‌گیری بیش‌ازحد.
- کمک به کودکان برای ایجاد عزت‌نفس با تحسین آن‌ها، مدیریت موقعیت‌های استرس‌زا و حمایت از تصمیمات مناسب آن‌ها.

ه) سازمان‌دهی فضای فیزیکی: ارزیابی معلم همچنین می‌تواند بر اساس میزان رعایت بهداشت و نظافت و فراهم کردن امکانات روشنایی کافی، امکانات زمین‌بازی و غیره انجام شود.

این حوزه را می‌توان از طریق موارد زیر ارزیابی کرد:

- مشاهدهٔ مستقیم معلم در صنف درس توسط مدیر یا سرپرست متخصص.

- جدول روابط معلم و شاگرد.
- نظرسنجی از شاگردان.
- نمونه‌هایی از کار شاگردان.
- «آثار تدریسی».

حوزهٔ ۳: آموزش در صنف درس

أ. **ارتباط واضح و دقیق:** از معلم مؤثر انتظار می‌رود که تسلط خوبی بر زبان گفتاری مکتب داشته باشد، با صدای بلند صحبت کند، وضوح کلام داشته باشد، الگوهای گفتاری مناسبی داشته باشد و نه خیلی سریع و نه خیلی آهسته صحبت کند. این بخش ضروری آموزش در صنف درس است. یکی از عوامل «ارزیابی عملکرد» معلم می‌تواند مهارت‌های گفتاری و ارتباطی واضح و دقیق او باشد.

ب. **استفاده از شیوه‌های مختلف:** معلم مؤثر باید از شیوه‌های مختلفی؛ مانند پرسش، بحث، نمایش و غیره برای تحریک شاگردان و ایجاد تنوع در تدریس استفاده کند. استفاده از شیوه‌های مناسب، درس را برای شاگردان آسان و جالب می‌کند. عملکرد معلم را می‌توان بر اساس انتخاب و اجرای یک فن خاص در درس خاص ارزیابی کرد.

ج. **مشارکت دادن شاگردان در یادگیری:** معلم مؤثر طرح کلی درس را تدوین می‌کند، اهداف عینی مورد نظر را تدوین می‌کند، «مواد درسی» و «وسایل کمک تدریس» مناسب با سن و سطح شاگرد را انتخاب می‌کند، از متودهای تدریس مناسب استفاده می‌کند، نمایش، تصاویر تجارب، پروژه‌ها و کارهای میدانی را برای ارائهٔ دیدگاه عملی به موضوعات انجام می‌دهد، علاقه شاگرد را به پروسهٔ یادگیری ایجاد و حفظ می‌کند، عادات مناسب مطالعه را در شاگردان ایجاد می‌کند، حس قدردانی از موضوع را در شاگردان ایجاد می‌کند، پیشرفت شاگرد را با استفاده از شیوه‌های مختلف ارزیابی می‌کند؛ بنابراین، معلم مؤثر دائماً تلاش می‌کند تا شاگردان را در یادگیری مشارکت دهد. عملکرد معلم را می‌توان با ارزیابی میزان موفقیت او در مشارکت دادن شاگردان در یادگیری ارزیابی کرد.

د. **ارائۀ بازخورد به شاگردان:** معلم مؤثر باید خود یک ناظر و ارزیاب دقیق باشد. از او انتظار می‌رود که مشاهدۀ رسمی و غیررسمی از شاگردان خود انجام دهد و بازخورد مناسب به آن‌ها بدهد و همچنین توانمندهای آن‌ها را قضاوت کند. این حوزه را می‌توان از طریق موارد زیر ارزیابی کرد: مشاهدۀ مستقیم صنف معلم توسط یک متخصص، سرپرست یا مدیر، مصنوعات تدریسی، نمونه‌هایی از کار شاگردان و تکلیف ارائه‌شده توسط معلم.

حوزۀ ٤: مسؤولیت‌های حرفه‌یی

گاهی گفته می‌شود که مدارک تحصیلی، معلم را می‌سازد؛ اما «حرفه‌یی گری» است که یک معلم را پرورش می‌دهد. در واقع، معلم بودن چیزی فراتر از صرفاً تدریس است. هر معلمی با مجموعه‌یی از وظایف اضافی روبرو خواهد شد. معلم مؤثر باید این وظایف را نیز انجام دهد. ازاین‌رو، معلم را می‌توان بر اساس مسؤولیت‌های حرفه‌یی ارزیابی کرد.

أ. **شایسته‌گی در مضمون:** معلم مؤثر، در هر سطحی، باید در مضمونی که تدریس می‌کند، کاملاً دارای صلاحیت باشد. او باید از طریق مطالعات پیشرفته، دانش بسیار گسترده‌تر و عمیق‌تری از موضوع موردنیاز مستقیم در صنف کسب کند. انسان نمی‌تواند چیزی را که نمی‌داند درس دهد و همچنین نمی‌تواند با اشتیاق تدریس کند، مگر اینکه آن‌قدر در مورد حوزۀ یادگیری خود بداند که به موضوع خاص خود اعتمادبه‌نفس و اشتیاق داشته باشد. حقایق، ایده‌ها و الهامات از ذهنی سرشار از دانش سرچشمه می‌گیرند. معلم را می‌توان بر اساس «شایسته‌گی موضوعی» او ارزیابی کرد.

ب. **شرکت در کلینیک‌ها، کارگاه‌ها، سمینارها، کنفرانس‌ها:** چنین گردهمایی‌های حرفه‌یی در مورد موضوعات خاص مورد بحث برگزار می‌شوند. این متودها غیررسمی هستند و گروه‌ها به‌اندازۀ کافی کوچک هستند که مشکلات هر معلم به‌صورت جداگانه در آن قابل‌حل و فصل باشد. معلمانی که در این جلسات شرکت می‌کنند، فرصت‌های بیشتری برای یادگیری متودهای بهتری برای کمک به شاگردان خود دارند. معلم را می‌توان بر اساس بازدیدهای او از چنین جلساتی ارزیابی کرد.

ج. **انجام آزمایش و تحقیق:** معلمان ممکن است آزمایش‌های خود را آغاز کنند یا در پروژه‌های بزرگی شرکت کنند که هدف غایی آن‌ها کشف شیوه‌های جدید و متفاوت برای تدریس مؤثر است. این همچنین می‌تواند یکی از عوامل «ارزیابی عملکرد» معلم باشد.

د. **حفظ هوشیاری فکری:** معلم باید روزانه با مجلات و کتاب‌های حرفه‌یی و تفریحی ارتباط داشته باشد و علاوه بر این، باید با دوستان و همکارانش بحث کند تا علاقهٔ فکری خود را زنده کند و تفکر خود را عمیق‌تر کند. این‌یکی از عوامل «ارزیابی عملکرد» معلم می‌شود.

ه. **همکاری با آژانس‌های خارجی:** از معلم انتظار می‌رود هنگام کار با آژانس‌های خارجی، حرفه‌یی عمل کند. معلم باید سوابق فردی شاگردان را به‌روز نگه دارد، یک «دفترچهٔ خاطرات» از وقایع یا رویدادهای مربوطه داشته باشد، یادداشت‌های دقیقی در مورد هرگونه ارتباطی که با آژانس‌های خارجی انجام می‌شود، نگه دارد و آماده باشد تا نظرات خود را بر اساس سوابق نگهداری شده بیان کند. عملکرد معلم را می‌توان بر اساس اینکه چه میزان از «حرفه‌یی گری» را در رابطه با همکاری با آژانس‌های خارجی نشان می‌دهد، ارزیابی کرد.

و. **ارزیابی نهایی:** یکی از شیوه‌های ارزیابی برای اصلاح رفتار ناکارآمد معلمان، انجام «ارزیابی ذهنی» است، یعنی ارزیابی توسط تمام عناصر زندهٔ اطراف معلم. این ارزیابی باید در پایان سمستر یا سال تحصیلی انجام شود. مقیاس ارزیابی ساده‌یی شامل فضایی برای نظرات در مورد نقاط قوت و ضعف خاص معلم می‌تواند برای امتیازدهی درخواست شود: شاگردان، همتایان یا همکاران و مدیران.

- **ارزیابی توسط شاگردان:** برای تضمین ارزیابی‌های عینی، معلم باید به شاگردان خود فرصت دهد تا به‌صورت ناشناس و با مصونیت کامل به او امتیاز دهند. هرگونه احساسی از سوی شاگرد مبنی بر اینکه ممکن است تلاشی برای کشف هویت او به‌عنوان ارزیاب صورت گیرد، مسلماً بر ارزیابی او تأثیر می‌گذارد و بنابراین کل هدف این متود را مختل می‌کند. برای

جلوگیری از آشکار شدن دستخط شاگردان، نظرات باید تایپ شوند. نظرات منفرد و جداگانه ممکن است نشان‌دهندهٔ ضعف شاگرد باشد، نه ضعف معلمان؛ اما وقتی یک نظر چندین بار تکرار می‌شود، احتمالاً نشانهٔ خوبی از رفتار معلم است. بسیاری از مطالعات تحقیقاتی نشان داده‌اند که نظرات شاگردان در مورد رفتار معلمشان در صنف درس، شایسته است. حتی به نظر می‌رسد کودکان در مقاطع پایین‌تر وقتی در مورد معلمان نظر می‌دهند، «می‌دانند در مورد چه چیزی صحبت می‌کنند». بازهم معلم باید فرصت کامل برای مطالعهٔ نظرات ارائه‌شده برای خود را داشته باشد. همچنین، بسیار مهم است که او از رتبه‌بندی‌ها و نظرات نامطلوب رنجیده نشود یا نسبت به اینکه تدریس او کاملاً مؤثر نیست، حساس نشود. برعکس، او باید آن را فرصتی برای بهبود «مهارت‌های حرفه‌یی» خود بداند.

- **رتبه‌بندی توسط همتایان:** اگر اطرافیان شما حامی و مفید نباشند، کار در مکتب یا پوهنتون می‌تواند واقعاً اسفناک باشد. بسیار ضروری است که همکاران اطراف شما مفید و حامی باشند. در واقع، معلمان دیگر می‌توانند بهتر به ارزیابی معلم کمک کنند؛ اما در اینجا، معلمان دیگری که ارزیاب هستند باید در نظر داشته باشند که آن‌ها برای پیشرفت یکدیگر، یکدیگر را ارزیابی می‌کنند. ازاین‌رو، دوستی یا دشمنی بیش‌ازحد نباید مانع شود. بازهم، همه همتایان باید از پیوستن به یکدیگر برای رتبه‌بندی بالا به یکدیگر خودداری کنند. علاوه بر این، «مقیاس رتبه‌بندی» نباید بین آن‌ها اختلاف ایجاد کند.

- **رتبه‌بندی توسط مدیران:** یکی از وظایف مهم معلمان، رعایت قوانین وضع‌شده توسط مدیران، تلاش برای مقابله با آن‌ها با کار کردن بر اساس شرایط خود و درعین‌حال عدم توهین به آن‌ها، عمل کردن به‌عنوان پلی بین مدیران و شاگردان و اطمینان از رعایت صمیمانهٔ پروتکل‌های تعریف‌شده است. همچنین، معلم باید در رفتار خود با کارکنان غیر تدریسی و کارمندان، همکاری نشان دهد. آن‌ها به‌عنوان دست‌های یاری‌رسان سازمان، نباید از موقعیت خود سوءاستفاده کنند. علاوه بر این، ایده‌های جدید، ویژه‌گی‌های

رهبری، وقت‌شناسی از ویژه‌گی‌های دیگری هستند که مدیران از یک معلم انتظار دارند. ازاین‌رو، یک معلم می‌تواند از طریق مدیران نیز ارزیابی شود.

مشکلات رتبه‌بندی

«ارزیابی عملکرد (PA)» معلمان در معرض طیف گسترده‌یی از بی‌دقتی‌ها و سوگیری‌ها قرار دارند که می‌توان آن‌ها را «خطاهای رتبه‌بندی» نامید. این خطاها در مشاهده و قضاوت ارزیاب رخ می‌دهند و می‌توانند به‌طورجدی بر نتایج ارزشیابی تأثیر بگذارند. رایج‌ترین خطاهای رتبه‌بندی عبارت‌اند از:

أ. **سهل گیری یا سخت‌گیری:** سهل گیری یا سخت‌گیری از سوی هر ارزیاب، ارزشیابی را ذهنی می‌کند. «ارزشیابی ذهنی»، هدف اصلی «ارزیابی عملکرد (PA)» را از بین می‌برد.

ب. **گرایش مرکزی:** این‌زمانی اتفاق می‌افتد که معلمان به‌طور نادرست توسط ارزیابان «نزدیک به میانگین» یا «میانهٔ مقیاس» رتبه‌بندی می‌شوند. در اینجا نگرش ارزیاب این است که جانب احتیاط را رعایت کند.

ج. **خطای هاله:** خطای هاله زمانی رخ می‌دهد که یک جنبهٔ از عملکرد یک فرد بر ارزیابی کل عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. برای یک معلم، خطای هاله زمانی رُخ می‌دهد که معلمی که تا دیروقت در مکتب می‌ماند تا شاگردان را راهنمایی کند، ممکن است ازنظر محتوا و متود تدریس رتبهٔ بالایی کسب کند. به‌طور مشابه، به یک معلم جذاب یا محبوب ممکن است رتبهٔ کلی بالایی داده شود.

د. **اثر ارزیاب:** این شامل جانب‌داری، کلیشه‌سازی و خصومت می‌شود. نمرات بیش‌ازحد بالا یا پایین فقط بر اساس نگرش ارزیاب نسبت به فرد ارزیابی‌شونده به افراد خاص داده می‌شود، نه بر اساس نتایج واقعی.

ه. **مجموعهٔ ادراکی:** این‌زمانی اتفاق می‌افتد که ارزشیابی ارزیاب تحت تأثیر باورهای قبلی او باشد؛ به‌عنوان‌مثال، اگر مدیر معتقد باشد که معلمانی که از یک منطقهٔ خاص می‌آیند باهوش و سخت‌کوش هستند، رتبه‌بندی بعدی او از معلمی که از آن منطقه می‌آید، به‌طور مطلوبی بالا خواهد بود.

و. **ترتیب ویژه‌گی‌های عملکردی:** دو یا چند ویژه‌گی در مقیاس رتبه‌بندی از یکدیگر پیروی می‌کنند یا به‌طور نزدیکی یکدیگر را دنبال می‌کنند و هر دوبه‌یک «کیفیت» مشابه توصیف یا چرخش می‌کنند. ارزیاب بُعد اول را به‌طور دقیق رتبه‌بندی می‌کند و سپس بُعد دوم را به دلیل نزدیکی، مشابه بُعد اول رتبه‌بندی می‌کند. اگر ویژه‌گی‌ها به ترتیب قابل‌توجهی متفاوت مرتب‌شده بودند، رتبه‌بندی‌ها ممکن بود متفاوت باشند.

ز. **اثر سرریز:** این به این اشاره دارد که اجازه می‌دهد رتبه‌بندی‌های «ارزیابی عملکرد (PA)» گذشته به‌طور غیرقابل‌توجیهی بر رتبه‌بندی‌های فعلی تأثیر بگذارند. این ممکن است در مورد رتبه‌بندی‌های انجام‌شده توسط مدیران یا همتایان اتفاق بیفتد.

اگر مشکلات ذکر شدهدر بالا هنگام رتبه‌بندی برطرف شوند، «ارزیابی نهایی» می‌تواند تصویر روشنی از عملکرد فعلی معلم ارائه دهد و همچنین می‌تواند در مورد توسعهٔ بالقوهٔ او قضاوت کند.

«ارزیابی عملکرد (PA)» معلم هرگز مورد استقبال قرار نمی‌گیرد. آن‌ها می‌توانند کمی دلهره‌آور به نظر برسند؛ اما اگر معلمان برای آن آماده شوند. (کارآموزان کالج‌های «لیسانس تعلیم و تربیت (B.Ed.)» نیز می‌توانند برای این کار آماده باشند) هدف غایی آن‌ها بهبود عملکرد است. امروزه که تأکید بر تدریس عاطفی بیشتر شده؛ اما نقش فرد نادیده گرفته می‌شود، معلمان باید نه فقط با هوش، بلکه با محبت و خردورزی عمل کنند و بیاموزند که در عین حال، خود را با نظام کلان تعلیمی و تربیتی همسو کنند.

ازاین‌رو، زمان آن فرا رسیده است که «ارزیابی عملکرد (PA)» در حرفه‌های مختلف دیگر؛ مانند مدیریت، تجارت، طبابت، داروسازی اجباری شود. همچنین باید درزمینهٔ تعلیم و تربیت نیز اجباری شود.

پیشرفت خود را بررسی کنید:

۱) «ارزیابی عملکرد (PA)» چیست؟ کاربردهای آن چیست؟
۲) «ارزیابی عملکرد (PA)» معلم چیست؟ معیارهای آن را توضیح دهید.

۱۰ب-٤ خلاصه و جمع‌بندی

معلمان در جامعهٔ معاصر باید از طریق متخصصانی که کاملاً مجهز به استانداردهای بالای علمی، مهارت‌های پداگوژیکی و عملی و ارزش‌های اخلاقی و معنوی هستند، تدریس شوند. بااین‌حال، جای تأسف است که تدریس هنوز در مرحلهٔ گذار است و بحران هویت شغلی جدی را تجربه می‌کند. بحث در مورد اینکه آیا می‌توان تدریس را یک «حرفه» نامید، حتی در اواخر قرن بیستم نیز بر سناریوی تعلیم و تربیت حاکم است. معلمان، اغلب خودشان در مورد ماهیت شغل خود و اینکه به کدام دستهٔ غیر حرفه‌یی، نیمه حرفه‌یی یا حرفه‌یی تعلق دارند، مطمئن نیستند. در میان جامعهٔ معلمان این احساس وجود دارد که درحالی‌که مسؤولیت‌های درجه‌یک به آن‌ها داده‌شده است، به آن‌ها جایگاه درجهٔ دو داده می‌شود.

به نظر می‌رسد مربیان معلمان به‌عنوان یک گروه جهانی، در مورد هویت حرفه‌یی تدریس و سطوح پیش از خدمت یا حین خدمت، فاقد وضوح هستند. چنین سردرگمی‌هایی ممکن است برای معلمان و مشاغل آن‌ها مضر باشد. همچنین ممکن است مانعی در تعیین «حرفه‌یی گری» مورد انتظار از آن‌ها برای جامعهٔ نوظهور ایجاد کند؛ بنابراین، زمان آن رسیده است که به تدریس جایگاهی داده شود که سایر حرفه‌ها؛ مانند طبابت، حقوق و غیره از آن برخوردارند.

«حرفه‌یی گری» برای جامعهٔ جهانی، معلمان را ملزم می‌کند که در نگرش خود نوآور، در رویکرد خود انعطاف‌پذیر و در ذهن خود کنجکاو و بازاندیش باشند و همواره خود را با افزایش دانش روز در حوزهٔ مضمون خود به‌روز کنند؛ بنابراین، «حرفه‌یی گری» به معنای «آماده‌سازی حرفه‌یی معلمان» و «توسعهٔ حرفه‌یی» آن‌ها از طریق مِکانِیزم برنامه‌های «کارآموزی مداوم حین خدمت» است. «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)» به‌درستی اظهار داشته است که «تربیت معلم یک پروسهٔ مداوم است و اجزای پیش از خدمت و حین خدمت آن جدایی‌ناپذیرند». «سیاست ملی تعلیم و تربیت (NPE)» همچنین بازنگری کامل سیستم تربیت معلم و ایجاد «مؤسسه‌های تعلیم و تربیت و کارآموزی ولسوالی (DIETs)» و «شورای ایالتی تحقیقات تعلیم و تربیت و کارآموزی (SCERT)» را برای بهبود کیفی در تعلیم و تربیت پیش از خدمت و حین خدمت معلمان پیشنهاد کرده است. بااین‌حال، به دلیل ناکافی بودن کارکنان کارآموزی دیده و فقدان امکانات زیرساختی مناسب، هنوز فاصلهٔ زیادی وجود دارد.

«اثربخشی معلمان» به پاسخگویی حرفه‌یی معلمان بسته‌گی دارد. عملکرد یک معلم توسط مدیر یا مقامات آموزشی در سطوح مختلف سلسله‌مراتب نظارت می‌شود. معلمان در

دنیای فراگیر به‌عنوان عوامل اخلاقی تغییر و نه صرفاً تکنسین‌هایی که دانش را منتقل می‌کنند، در نظر گرفته می‌شوند. اولین پاسخگویی، تمایل به پذیرش مسؤولیت است، دوم، دسترسی و حق جامعه برای دانستن آنچه در مکتب می‌گذرد و سوم، تبدیل‌شدن معلمان به قاضی بهبود شاگردان در تدریس.

«اثربخشی معلمان» را می‌توان از طریق «ارزیابی عملکرد (PA)» معلمان و مربیان معلمان افزایش داد و ارزیابی کرد؛ بنابراین، «ارزیابی عملکرد (PA)» در حوزهٔ تعلیم و تربیت، نیاز زمانه است.

در مجموع، رؤیای یک جامعهٔ یادگیرنده تنها زمانی می‌تواند به واقعیت تبدیل شود که معلمان به مهارت‌های اخلاقی، حرفه‌یی، فکری، عملی و ارتباطی مجهز باشند تا شاگردان را از طریق تدریس کارآمد خود متقاعد کنند. همچنین می‌توانیم با این نقل‌قول نتیجه‌گیری کنیم: «برای اینکه یک معلم خوب باشید، باید به بچه‌ها عشق بورزید، برای «تعالی» صداقت داشته باشید و خلاقیت زیادی داشته باشید و این به استقامتی نیاز دارد که باورتان نمی‌شود.»

تمرین‌های پایان فصل:

۱) «حرفه» چیست؟
۲) تمایز بین «حرفه» و «حرفه‌یی گری» کدام است؟
۳) «اخلاق حرفه‌یی» چیست؟ چرا ضروری است؟
۴) معنا و مؤلفه‌های «اثربخشی معلم» را توضیح دهید؟
۵) «ارزیابی عملکرد (PA)» چیست؟ چه کاربردهایی دارد؟
۶) چگونه می‌توانید «ارزیابی عملکرد (PA)» را برای «توسعهٔ حرفه‌یی (PD)» و مربیان معلم ارتقا داده و ارزیابی کنید؟

منابع

1. Prasad, Himadri and Prasad Dharmedra, (2005) Towards Professionalism in Education, University News, 43(18) May 02-08.
2. www.google.com

ضمیمهٔ اول

چارچوب ملی کریکولم (NCF)

چارچوب ملی برنامهٔ درسی (NCF) سندی تاریخی و اثرگذار در نظام آموزشی هند است که نشان‌دهندهٔ سیر تکاملی و تلاش مستمر این کشور برای نوآوری و بهبود کیفیت تعلیم و تربیت می‌باشد. این چارچوب، به‌عنوان سند راهنمای کلیدی، نقش اساسی در شکل‌دهی به کری‌کولم‌ها و متودهای تدریس در مکاتب سراسر هند ایفا می‌کند.

تاریخچه و سیر تحول NCF

I. NCF توسط «شورای ملی پژوهش‌ها و آموزش معلم (NCERT)» تهیه می‌شود.
II. اولین نسخهٔ آن در سال ۱۹۷۵ و بر اساس گزارش «یادگیری بدون بار» تهیه شد.
III. نسخهٔ بسیار مهم بعدی در سال ۱۹۸۸ منتشر شد و بر مفهوم «یادگیری مادام‌العمر» تأکید داشت.
IV. NCF سال ۲۰۰۰ با تمرکز بر مفاهیم «صلح»، «همزیستی مسالمت‌آمیز» و «ارزش‌های انسانی» معرفی گردید.
V. یکی از مشهورترین و پیشروترین نسخه‌ها، NCF سال ۲۰۰۵ بود که تحول عظیمی در تعلیم و تربیت هند ایجاد نمود. این نسخه بر «کاهش حجم کتاب‌ها»، «حفظیات»، «یادگیری مبتنی بر فعالیت» و «ارتباط تعلیم و تربیت با زنده‌گی» تمرکز کرد و از یادگیری به زبان مادری یا محلی تا صنف پنجم برای درک آسان‌تر مفاهیم توسط کودکان حمایت نمود.
VI. آخرین نسخهٔ NCF در سال ۲۰۲۳ و بر اساس «سیاست ملی آموزش ۲۰۲۰ (NEP 2020)» ارائه شده است. هدف این نسخه، تبدیل سیستم آموزشی به مدلی انعطاف‌پذیر و یادگیرنده‌محور است. یکی از تغییرات عمده، جایگزینی ساختار پیشین «۱۰+۲» با مدل جدید «۵+۳+۳+۴» است که مراحل تعلیمی و تربیتی را

با مراحل رشد کودک هماهنگ می‌سازد (ضمیمهٔ دوم را ببینید).

ویژه‌گی‌ها و تأکیدات کلیدی NCF

۱) تغییر در محتوای یادگیری: تأکید اصلی از «حفظ کردن طوطی‌وار» مطالب برداشته شده و بر «یادگیری مبتنی بر شایسته‌گی»، «تفکر نقادانه» و «مهارت‌های عملی زنده‌گی» متمرکز شده است.

۲) تغییر در نظام ارزشیابی: NCF نظام ارزیابی شاگردان را دگرگون ساخته و آن را به سمت «ارزیابی تکوینی و مستمر» سوق داده تا استرس ناشی از امتحانات پایانی کاهش یابد.

۳) گسترهٔ فراگیر: NCF نه‌تنها برای «تعلیم و تربیت مکتبی»، بلکه چارچوب‌های جداگانه‌یی برای «مراقبت و تعلیم و تربیت اولیهٔ کودکی»، «تعلیم و تربیت معلم» و «تعلیم و تربیت بزرگسالان» نیز تدارک دیده است.

ضمیمهٔ دوم

طبقه‌بندی استاندارد تعلیم و تربیت هند[1]

برای درک آسان‌تر اهداف مورد نظر، لازم است ساختار کلی نظام تعلیم و تربیت کشور هند را بشناسیم. این ساختار در حال گذار از سیستم قدیمی به یک سیستم جدید است:

I. **سیستم قدیم تعلیمی و تربیتی «۱۰+۲+۳»** ساختاری بود که تعلیم و تربیت را به سه مرحله تقسیم می‌کرد: ده سال تعلیمات عمومی + دو سال تعلیمات لِیسَه + سه سال لیسانس. این الگو برای ایجاد ساختار تعلیمی و تربیتی یکنواخت در ایالت‌های مختلف هند اتخاذ شد، بافاصله گرفتن از سیستم‌های متنوع و استانداردسازی مدت‌زمان تعلیم و تربیت در سطح متوسطه و پوهنتون. این قانون نخستین بار در سال ۱۹۷۷ در هند اجرا شد. تفصیل آن ازاین‌قرار است:

- **تعلیم و تربیت قبل از ابتدایی**- (۳ تا ۶ سالگی). این مرحلهٔ اساسی بر یادگیری مبتنی بر فعالیت و بازی تمرکز داشته، کودکان را برای مقطع ابتدایی آماده می‌کند. این مرحله اولین گام حیاتی برای کودکان است تا مهارت‌های اساسی موردنیاز برای موفقیت در مراحل بعدی را کسب نمایند. این مرحله به سطوح مختلفی تقسیم می‌شود که اغلب شامل:
  - «پیش کودکستان»[2]
  - «مهدکودک یا کودکستان»
  - «مهدکودک پایین»[3]
  - «مهدکودک بالا»[4]

کری‌کولم آن بر توسعهٔ مهارت‌های اساسی، تعامل اجتماعی و گذار روان به تعلیم و

---

[1] منبع: https://www.education.gov.in › InSCED2014_1

[2] Pre-Nursery

[3] Lower Kindergarten (LKG)

[4] Upper Kindergarten (UKG)

تربیت رسمی تمرکز دارد

- **مرحله اول: تعلیم و تربیت مکتبی**- این مرحله شامل ۱۰ سال «تعلیم و تربیت عمومی» از صنف ۱ تا ۱۰ (تقریباً ۶ تا ۱۶ سالگی) بود که با آزمون گواهی‌نامهٔ متوسطه به پایان می‌رسید. کری‌کولم جامع بود و اغلب مضامینی مانند ساینس را تا پایان این مرحله اجباری می‌کرد:
  - **تعلیم و تربیت ابتدایی**- (۶ تا ۱۰ سالگی). این مرحله مطابق قانون ایالتی در بعضی ایالت‌ها تا صنف چهارم و در عده‌یی دیگر تا صنف پنجم ادامه می‌یابد.
  - **تعلیم و تربیت متوسطه**- (۱۱ تا ۱۴ سالگی)؛ مانند مرحلهٔ بالا در بعضی ایالت‌ها از صنف پنجم تا صنف هفتم و در بعضی ایالت‌های دیگر از صنف ششم تا هشتم ادامه می‌یابد.
  - **تعلیم و تربیت ثانوی** (۱۴ تا ۱۶ سالگی). تعلیمات ثانویه در هند؛ بسته به سِیستَم تعلیم و تربیت ایالت مربوط از صنف‌های هشتم یا نهم شروع می‌شود و تا ختم صنف دهم ادامه می‌یابد. تعلیم و تربیت ثانویه با آماده کردن شاگردان برای ادامهٔ تحصیل و قادر ساختن آن‌ها به کسب مهارت‌های مرتبط با کار برای ورود به بازار کار، پایه و اساس یادگیری مادام‌العمر را فراهم می‌کند.
  - **تعلیم و تربیت مکتبی در سطح ثانوی با روش از راه دور** سیستمی است که تعلیم و تربیت را از طریق «پخش»[1]، «پخش تلویزیونی»[2]، اینترنت، «کورس‌های مکاتبه‌یی»، سمینارها، «برنامه‌های تماس»[3] یا ترکیبی از هر دو یا چند وسیلهٔ ارتباطی از این قبیل ارائه می‌دهد.
- **مرحله دوم: تعلیمات لیسه**- پس از گذراندن ۱۰ سال اول، شاگردان دو سال تعلیم و تربیت لیسه (صنف‌های ۱۱ و ۱۲، حدود ۱۶ تا ۱۸ سالگی) را می‌گذراندند.

---

[1] broadcasting
[2] telecasting
[3] contact programmes

این مرحله برای آماده‌گی جهت تحصیلات عالی یا ارائۀ مهارت‌های مرتبط با اشتغال یا هر دو طراحی‌شده است. در این سطح، دانشجویان معمولاً یک‌رشتۀ خاص را برای آماده‌گی جهت تحصیلات عالی انتخاب می‌کنند. این مرحله تقریباً در تمام ایالت‌ها تطبیق می‌شد.

- **مرحله سوم: تحصیلات عالی**- این مرحله نهایی به حداقل سه سال لازم برای تکمیل مدرک لیسانس در پوهنتون یا کالج وابسته (حدود ۱۸ سالگی به بعد) اشاره دارد. مراحل تحصیلات تکمیلی بعد از صنف دوازدهم ازاین‌قرار بود:

  - **مقطع لیسانس** برنامه‌های مقطع لیسانس اغلب به گونه‌یی طراحی‌شده‌اند که به شرکت‌کننده‌گان دانش، مهارت‌ها و شایسته‌گی‌های علمی و/یا حرفه‌یی متوسط ارائه دهند و منجر به اخذ مدرک درجه‌یک یا معادل آن در تحصیلات عالی شوند. برنامه‌های این سطح معمولاً مبتنی بر تئوری هستند، اما ممکن است شامل اجزای عملی نیز باشند و لزوماً شامل تکمیل یک پروژه تحقیقاتی یا «پایان‌نامه»[۱] نمی‌شوند. این برنامه‌ها به‌طور سنتی توسط پوهنتون‌ها و کالج‌ها ارائه می‌شوند. ورود به این برنامه‌ها معمولاً مستلزم اتمام موفقیت‌آمیز صنف دوازدهم است و ممکن است به انتخاب رشته و/یا نمرات کسب‌شده در صنف دوازدهم بسته‌گی داشته باشد. علاوه بر این، ممکن است لازم باشد در «آزمون‌های ورودی»[۲] شرکت کرده و موفق شوند. پس از اتمام برنامه‌های مقطع لیسانس، افراد می‌توانند تحصیلات خود را در سطح تحصیلات تکمیلی ادامه دهند. برنامه‌های مقطع لیسانس معمولاً دسترسی مستقیم به برنامه‌های سطح «ماستری فلسفه (M.Phil.)» /«دکترا (Ph.D.)» را فراهم نمی‌کنند. برنامه‌هایی که در مقطع لیسانس طبقه‌بندی می‌شوند، به‌عنوان برنامۀ لیسانس نیز شناخته می‌شوند و عموماً مدت‌زمان آن‌ها ۵/۴/۳ سال است.
  - **تحصیلات تکمیلی بعد از لیسانس**- برنامه‌های تحصیلات تکمیلی بعد

[1] thesis

[۲] Entrance examination – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

از لیسانس اغلب به گونه‌یی طراحی‌شده‌اند که به شرکت‌کننده‌گان دانش، مهارت‌ها و شایسته‌گی‌های پیشرفته علمی و/یا حرفه‌یی ارائه دهند و منجر به اخذ مدرک دوم یا معادل آن در تحصیلات عالی شوند. برنامه‌های این سطح مبتنی بر تئوری هستند؛ ممکن است بخش تحقیقاتی قابل‌توجهی داشته باشند، اما هنوز به اعطای مدرک دکترا منجر نمی‌شوند. این برنامه‌ها به‌طور سنتی توسط پوهنتون‌ها ارائه می‌شوند. ورود به این برنامه‌ها معمولاً مستلزم اتمام موفقیت‌آمیز دورهٔ لیسانس است و ممکن است به انتخاب موضوع و/یا نمرات کسب‌شده بسته‌گی داشته باشد. برنامه‌های سطح تحصیلات تکمیلی دسترسی مستقیم به برنامه‌های سطح «دکتر در فلسفه (Ph.D)»/ «ماستری فلسفه (.M.Phil)» را فراهم می‌کنند. برنامه‌هایی که در سطح تحصیلات تکمیلی طبقه‌بندی می‌شوند، به‌عنوان برنامهٔ ماستری نیز شناخته می‌شوند و عموماً مدت‌زمان آن‌ها ۳/۲ سال است.

- «**ماستر فلسفه (M.Phil)**» – برنامه‌های سطح M.Phil اغلب به گونه‌یی طراحی‌شده‌اند که به شرکت‌کننده‌گان مدرک تحقیقاتی پیشرفته پس از فارغ‌التحصیلی ارائه دهند. مدرک M.Phil در بیشتر موارد تنها مبتنی بر پایان‌نامه[۱] است و به‌عنوان یک مدرک ماستری پیشرفته یا دوم محسوب می‌شود که بین مدرک «ماستری تدریسی»[۲] و دکترا در نظر گرفته می‌شود. مدرک M.Phil ممکن است پس از تکمیل چندین سال تحقیق اصلی؛ اما قبل از دفاع از پایان‌نامه اعطا شود و می‌تواند به‌عنوان ثبت‌نام موقت برای دکترا باشد و برای کسانی طراحی‌شده است که مایل به کسب سطح خاصی از مهارت‌های تحلیلی و کاربردی هستند اما ممکن است علاقه‌یی به دنبال کردن مدرک دکترا نداشته باشند. برنامه‌های M.Phil معمولاً ۲/۱ سال طول می‌کشند.

[1] thesis

[۲] taught Master's - (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

- «**دکترا (Ph.D)**» – برنامه‌های سطح دکترا در درجهٔ اول برای دستیابی به یک مدرک تحقیقاتی پیشرفته طراحی‌شده‌اند. برنامه‌های این سطح به مطالعات پیشرفته و تحقیقات اصیل اختصاص دارند و معمولاً فقط توسط مؤسسات تحصیلات عالی پژوهش‌محور مانند پوهنتون‌ها ارائه می‌شوند و معمولاً با ارائه و دفاع از یک پایان‌نامه، رساله یا اثر مکتوب معادل با کیفیت قابل‌انتشار که سهم قابل‌توجهی در دانش در حوزهٔ تحصیلی مربوطه دارد، به پایان می‌رسند؛ بنابراین، این برنامه‌ها معمولاً مبتنی بر تحقیق هستند و نه‌فقط بر دروس. برنامه‌هایی که در سطح دکترا طبقه‌بندی می‌شوند، به‌عنوان «برنامهٔ دکترا»[۱] نیز شناخته می‌شوند و عموماً تا ۵ سال طول می‌کشند. «برنامه‌های پسادکترا»[۲] نیز در این سطح گنجانده‌شده‌اند.

- «**دیپلم**» - برنامه‌های سطح دیپلم، دانش و مهارت‌های گسترده‌یی را ارائه می‌دهند که مفاهیم نظری را در بر می‌گیرند و در برخی زمینه‌ها عمق قابل‌توجهی دارند. تمرکز بر کاربرد مفاهیم نظری و مهارت‌های فنی یا خلاقانه در طیف وسیعی از موقعیت‌ها و ارزیابی اطلاعات است. تعلیم و تربیت در این سطح همچنین ممکن است مهارت‌های مدیریتی و اداری بنیانی را توسعه دهد. ورود به برنامه‌های دیپلم عموماً پس از اتمام صنف دوازدهم یا فارغ‌التحصیلی است. مدت‌زمان برنامه‌های دیپلم عموماً ۳/۲/۱ سال است.

- «**دیپلم تحصیلات تکمیلی» شامل دیپلم پیشرفته**- برنامه‌های سطح «دیپلم تحصیلات تکمیلی»، دانش و مهارت‌های بسیار تخصصی را ارائه می‌دهند که شامل مهارت‌های نظری، فنی، خلاقانه یا مفهومی با عمق قابل‌توجه در برخی زمینه‌ها است. تمرکز بر به‌کارگیری طیف قابل‌توجهی از اصول بنیادی و تکنیک‌های پیچیده در زمینه‌های گسترده و اغلب غیرقابل‌پیش‌بینی در رابطه با کارکردهای متنوع یا بسیار خاص است. تعلیم و تربیت در این سطح شامل تجزیه‌وتحلیل اطلاعات و مفاهیم در سطح انتزاعی

---
[1] Doctoral programme
[2] Post Doctoral programmes

و اجرای قضاوت در طیف وسیعی از کارکردهای فنی و مدیریتی است. ورود به برنامه‌های «دیپلم تحصیلات تکمیلی» عموماً پس از اتمام فارغ‌التحصیلی یا صنف دوازده است. مدت‌زمان برنامه‌های «دیپلم تحصیلات تکمیلی» عموماً ۳/۲/۱ سال است.

- «**برنامه‌های تلفیقی**»[۱]– برنامه‌های تلفیقی عموماً ترکیبی از دو برنامه هستند. «برنامه‌های دودرجه‌یی»[۲] نیز در این سطح گنجانده‌شده‌اند. این ترکیب می‌تواند شامل مدرک لیسانس + لیسانس، مدرک لیسانس+ ماستر، مدرک ماستر+ دکترا باشد. هنگامی‌که بخواهیم این دوره‌های آموزشی را در نظام طبقه‌بندی رشته‌های تحصیلی جای دهیم، قاعدهٔ تعیین رشتهٔ اصلی به این شرح است: رشته بر اساس مدرکی که در سطح علمی بالاتری اعطا شده تعیین می‌شود؛ مثلاً یکی لیسانس و دیگری ماستر، رشتهٔ مدرک سطح بالاتر علمی (ماستر) ملاک قرار می‌گیرد. درصورتی‌که رشته‌ها در یک سطح باشند، رشتهٔ مدرکی که دیرتر اعطا می‌شود ملاک است. برنامهٔ دودرجه‌یی «لیسانس بیولوژی + لیسانس کیمیا». فرض کنید محصل اول لیسانس کیمیا و سپس لیسانس بیولوژی می‌گیرد. چون مدرک بیولوژی «دیرتر» اعطا شده است، کل این برنامه در طبقه‌بندی، زیررشتهٔ «بیولوژی» قرار می‌گیرد. این برنامه‌ها عموماً مدت‌زمان بسیار طولانی، عموماً ۵ سال یا بیشتر، دارند.
- «**گواهینامه**»[۳] – برنامه‌های سطح گواهینامه، پایین‌ترین رده در سطوح رسمی تحصیلات عالی (پس از دیپلم لیسه) محسوب شده، دانش و مهارت‌هایی را ارائه می‌دهند که از درک مفاهیم پایه و توانایی انجام طیف مشخصی از فعالیت‌های روتین و قابل پیش‌بینی تا وسعت، عمق و پیچیده‌گی دانش شامل برخی مفاهیم نظری و توانایی به‌کارگیری دانش و مهارت‌ها در زمینه‌های متنوعی که اکثر آن‌ها پیچیده و غیر روتین هستند، متغیر است. اگر برنامه‌یی مشابه دیپلم باشد، اما توسط موسسه گواهینامه اعطا شود، باید در

---

[1] Integrated Programmes
[2] Dual Degree Programmes
[۳] Certificate – (ر.ک. به فرهنگ اصطلاحات).

سطح دیپلم گنجانده شود. در اینجا (در سطح گواهینامه) فقط برنامه‌هایی که مدت‌زمان آن‌ها کمتر از ۹ ماه است، پوشش داده می‌شوند.

- «**کارآموزی حین خدمت**»- برنامه کارآموزی حین خدمت مجموعه‌یی از کورس‌ها و برنامه‌های کوتاه‌مدت است که برای کارمندان طراحی‌شده است و به آن‌ها فرصتی می‌دهد تا مهارت‌های عملی تدریس، مربیگری، مشاوره و یا مدیریت خود را بهبود بخشیده و توسعه دهند. این کارآموزی‌ها معمولاً در طول دوره استخدام به کارمندان ارائه می‌شود.
- «**تعلیم و تربیت بزرگ‌سالان**»[۱]- هدف تعلیم و تربیت بزرگ‌سالان، گسترش گزینه‌های تعلیمی و تربیتی به بزرگ‌سالانی است که فرصت را ازدست‌داده‌اند و از سن تعلیم و تربیت رسمی عبور کرده‌اند؛ اما اکنون نیاز به یادگیری از هر نوع، از جمله تعلیم و تربیت پایه و توسعهٔ مهارت را احساس می‌کنند.
- «**تعلیم و تربیت طبقه‌بندی نشده در سایر موارد**»[۲]- طبقه‌بندی‌یی برای برنامه‌ها و خدمات تعلیم و تربیت است که در دسته‌های خاص‌تر دیگری قرار نمی‌گیرند. این می‌تواند شامل برنامه‌هایی مانند تعلیم و تربیت ویژه برای شاگردان دارای معلولیت در محیط‌های اختصاصی یا برنامه‌های تخصصی کوتاه‌مدت، مانند برخی از دوره‌های فنی و حرفه‌یی یا گواهینامه‌یی باشد.

II. «طبقه بندی استاندارد تعلیم و تربیت هند ۲۰۲۵» یک سیستم طبقه بندی جدید نیست؛ بلکه اصطلاحی مداوم برای ساختار فعلی تعلیم و تربیت است که اکنون بر اساس مدل ۵+۳+۳+۴ سیاست ملی تعلیم و تربیت (NEP،۲۰۲۰) است. این ساختار جدید جایگزین سیستم قدیمی ۱۰+۲+۳ شده و تعلیم و تربیت را به چهار مرحله تقسیم کرده است:

---

[1] Adult Education
[2] Education not elsewhere classified (n.e.e.)

مراحل آموزشی سیستم ۵+۳+۳+۴			
مرحله	عمر	صنف	هدف
بنیادی[1] (۵ سال)	۳– ۸	پیش از مکتب تا صنف ۲	یادگیری مبتنی بر بازی، سواد اساسی و ریاضیات
مقدماتی یا آماده‌گی[2] (۳ سال)	۸– ۱۱	صنف‌های ۳ تا ۵	یادگیری مبتنی بر فعالیت و معرفی مفاهیم اساسی
میانی[3] (۳ سال)	۱۱– ۱۴	صنف‌های ۶ تا ۸	«تفکر انتقادی»، پروژه های عملی و برنامه نویسی
ثانوی[4]، (۴ سال)	۱۴– ۱۸	صنف‌های ۹ تا ۱۲	یادگیری چندرشته‌یی، انعطاف پذیری موضوعی و آماده‌گی شغلی

---
1 Foundational Stage
2 Preparatory Stage
3 Middle Stage
4 Secondary Stage

ضمیمهٔ سوم

کاست‌ها و قبایل برنامه ریزی شده در قانون اساسی هند

در هند، امتیازات و سهمیه‌های خاصی به‌طور رسمی به گروه‌های اجتماعی معینی تعلق می‌گیرد که تحت عنوان «طبقات»[1] و «قبایل»[2] شناخته می‌شوند. این مفاهیم در قانون اساسی این کشور به رسمیت شناخته شده و سهمیه‌بندی‌ها در چارچوب همین دسته‌بندی‌ها صورت می‌پذیرد.

واژهٔ «Caste» ریشه در اصطلاحی پرتگالی دارد که به «خلوص نژادی» اشاره می‌کند. پرتغالی‌ها در سدهٔ شانزدهم میلادی از این واژه برای توصیف شکاف عمیق میان گروه‌های اجتماعی هند استفاده می‌کردند. «کاست» یک گروه اجتماعی ثابت و موروثی است که فرد در آن زاده می‌شود. این نظام، ساختاری اجتماعی را بر پایهٔ یک سلسله‌مراتب مبتنی بر «شایسته‌گی‌های فرضی» بنا می‌کند که در آن، برتری اخلاقی یا نژادی به گروه‌ها یا افراد نسبت داده می‌شود. هر ردهٔ این سلسله‌مراتب از حقوق خاصی برخوردار است؛ حقوقی که از بالاترین رده سرچشمه می‌گیرد و به پایین‌ترین رده که تقریباً فاقد هرگونه حقی است، ختم می‌شود. در بسیاری از موارد، اعضای این پایین‌ترین رده (که در گذشته «نجس‌ها» خوانده می‌شدند) به‌طور خودکار و صرفاً به دلیل تولد در آن جایگاه، مجرم تلقی می‌شدند.

نظام کاست ذاتاً از درون‌همسری (ازدواج درون یک گروه اجتماعی مشخص) حمایت می‌کند. این نظام به‌منظور حفظ هویت متمایز و انزوای فرهنگی گروه‌های بالادست در برابر تأثیرات بیرونی و اختلاط با دیگر فرهنگ‌ها طراحی شده بود. هدف از این «خلوص»، بقای یک فرهنگ (مانند هندوئیسم) بدون ادغام و آمیزش با فرهنگ‌هایی بود که پیروانش با آنها در تعامل بودند (مانند بودیسم یا دائوئیسم). از دیدگاه اقتصادی، نظام کاست چارچوب اجتماعی یک سیستم اقتصادی بسته و کاملاً کنترل‌شده را فراهم می‌آورد که در عین حمایت از رشد اقتصادی داخلی در انزوا، به حفظ انزوای جامعه نیز کمک می‌کند.

نظام کاست هند با توجه به پیشینه و تاریخ اجدادی، به چند گروه اصلی تقسیم می‌شود

---

[1] Castes
[2] Tribes

که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:

- کاست‌های برنامه‌ریزی‌شده (SCs)
- قبایل ثبت‌شده (STs)
- طبقات دیگر عقب‌مانده (OBC)

این گروه‌ها به دلیل سابقهٔ طولانی محرومیت و مبارزه برای کسب حقوق برابر، در مجموع به‌عنوان «طبقات محروم و عقب‌مانده» شناخته می‌شوند.

ضمیمۀ چهارم

کلمات و اصطلاحات خارجی که از روی ناگزیری و به دلیل کاربرد رایج؛ در این کتـاب بدون تغییر و ترجمه باقی مانده اند:

آژانس (Agency)
آنلاین (Online)
استرس (Stress)
الکترونیک (Electronic)
انجنیری (Engineering)،
اوپانشادیک (Upanishadic)
پارامتر (Parameter)
پاورپوینت (PowerPoint)
پداگوژی (Pedagogy)
پروفایل (Profile)
پروفیسر (Professor)
تراکتور (Tractor)
تکنیسین (Technician)
تلفون (Telephone)
تلویزیون (Television)
تئوری (Theory)
دپارتمنت (Department)
درامه (Drama)
دکوریشن (Decoration)
دموکراتیک (Democratic)

دموکراسی (Democracy)
دیجیتال (Digital)
رادیو (Radio)
رباتها (Robots)
ژنتیک (Genetics)
ژورنالها (Journals)
سافتویر (Software)
سایبرنتیک (Cybernetics)
سمستر (Semester)
سناریو (Scenario)
سوپروایزر (Supervisor)
سیستم(System)
سیستماتیک (Systematic)
سیلابس (Syllabus)
فدریشن (Federation)
کاست (Caste)
کالج (College)
کامپیوتر (Computer)
کریکولم (Curriculum)
کمیسیون (Commission)

کنترول (Control)
کورس (Course)
دکترا (Doctorate)
گرافیک (Graphics)
گشتالت (Gestalt)
لکچر (Lecture)
لیزرها (Lasers)
لیسانس (Bachelor's degree)
لیسه (Lycee/School)
ماستری (Master's degree)
مایکروچیپ (Microchip)
مایکروتیپچینگ (Microteaching)
متود (Method)
مدل (Model)
مکانیک (Mechanics)
ویدئوکنفرانس
(Video Conference)
هاردویر (Hardware)
یونسکو (UNESCO) .

فرهنگ اصطلاحات

A	
Abandonment style of teaching سبک تدریس رهاسازی	به شیوه‌یی از تدریس اشاره دارد که در آن معلم، بر اساس تفسیر نادرست از رویکرد ساخت‌گرایی، نقش راهنمایی و ساختاردهی خود را به‌طور کامل رها می‌کند و مسؤولیت یادگیری را بدون ارائهٔ پشتیبانی، راهنمایی یا چارچوب لازم، صرفاً بر عهدهٔ یادگیرنده می‌گذارد. این امر منجر به هرج‌ومرج آموزشی و کاهش «کیفیت» یادگیری می‌شود.
Academic performance indicator (api) شاخص عملکرد تحصیلی	یک معیار مبتنی بر نمره است که برای ارزیابی و رتبه‌بندی عملکرد تحصیلی استفاده می‌شود، عمدتاً در دو زمینه متفاوت: ارزیابی اعضای هیئت‌علمی در تحصیلات عالی (به‌ویژه در هند) و سیستم سابق پاسخگویی مکاتب در کالیفرنیا، ایالات‌متحدهٔ آمریکا. در هند، API سیستمی است که توسط کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC) معرفی‌شده است تا عملکرد اعضای هیئت‌علمی را برای جذب، ارتقا تحت طرح ارتقای شغلی (CAS) و تضمین کیفیت کلی اندازه‌گیری کند.
Academic year سال تحصیلی	دورهٔ تدریس یا امتحان سالانه که طی آن شاگردان در کورس‌ها یا در امتحانات نهایی شرکت می‌کنند؛ بدون در نظر گرفتن وقفه‌های جزئی. این دوره ممکن است کوتاه‌تر از ۱۲ ماه باشد؛ اما معمولاً کوتاه‌تر از ۹ ماه نخواهد بود. این دوره ممکن است برای سطوح مختلف تحصیلی یا انواع مؤسسات تعلیمی و تربیتی متفاوت باشد. به این دوره، عمدتاً برای مقطع پیش از پوهنتون، «سال تحصیلی» نیز گفته می‌شود.
Action research پژوهش عملی	یک روش تحقیق است که هدف آن بررسی و حل هم‌زمان یک موضوع است؛ به‌عبارت‌دیگر، همان‌طور که از نامش پیداست، پژوهش عملی یا تحقیقات کاربردی هم‌زمان تحقیق می‌کند و اقدام می‌کند. اولین بار در سال ۱۹۴۴ توسط کورت لوین ابداع شد.
Advanced Organizer Models مدل‌های پیش‌سازمان‌دهنده	به الگوهایی گفته می‌شود که توسط «دیوید آزوبل» معرفی شده‌اند و هدفشان کمک به یادگیرنده برای درک بهتر و عمیق‌تر اطلاعات جدید با اتصال آن به دانش قبلی است؛ مانند پیش‌سازمان‌دهنده تبیینی (Expository Advance Organizers) برای مفاهیم

	انتزاعی و پیش‌سازمان‌دهنده مقایسه‌یی (Comparative Advance Organizers) برای تمایز بین مفاهیم مشابه که این الگوها به صورت گرافیکی (مانند دیاگرام‌ها و نقشه‌های مفهومی) یا متنی ارائه می‌شوند تا ساختار کلی درس را قبل از ورود به جزئیات نشان دهند.
Advisor مشاور تخصصی، راهنما	این کلمه معمولاً برای شخصی استفاده می‌شود که در یک زمینهٔ خاص تخصص دارد و به دیگران در مورد موضوعات مرتبط با تخصصش مشاوره می‌دهد؛ مانند مشاوره به محصلان در انتخاب رشتهٔ تحصیلی.
Alternative formative techniques روش‌های جایگزین ارزشیابی تکوینی	حرکت به‌سوی روش‌هایی غیر از روش‌های سنتی؛ مانند امتحان کتبی و پرسش‌های شفاهی است. این روش‌ها که عموماً «کیفی، تعاملی، کم استرس و شبیه فعالیت‌های عملی» هستند، بر «پروسهٔ تفکر» تمرکز دارند و امکان ارزشیابی مهارت‌های پیچیده‌یی؛ مانند «تفکر انتقادی» و خلاقیت را فراهم می‌کنند. این تکنیک‌ها، با تبدیل صنف به محیطی پویا و شاگردمحور، به معلم امکان می‌دهند بر اساس «داده‌های عینی و فوری»، تصمیم‌گیری آموزشی خود را انجام دهد و اطمینان حاصل کند که هیچ شاگردی در مسیر یادگیری عقب نمانده است.
Analytical method متود تحلیلی	روشی نظام‌مند برای شناسایی، کمی سازی یا تعیین ویژه‌گی‌های یک ماده یا حل یک مسأله از طریق تجزیه آن به اجزای تشکیل‌دهنده آن است.
Anganwadis آنگنوادی‌ها	مراکز مراقبت از کودکان روستایی در هند هستند که مراقبت‌های حفظ الصحهٔ اولیه، تغذیه و تعلیم و تربیت اولیه را به کودکان زیر شش سال ارائه می‌دهند و همچنین از مادران آن‌ها در دوران بارداری و شیردهی حمایت می‌کنند.
Apprenticeship system سیستم شاگردی	یک برنامهٔ کارآموزی ساختارمند و پولی که در آن افراد (کارآموزان) از طریق ترکیبی از تجربهٔ عملی، تجربه با یک مربی متخصص و آموزش رسمی در صنف، یک حرفه یا حرفهٔ مهارتی را می‌آموزند که منجر به مدرک و مسیر شغلی شناخته شده‌یی می‌شود.
Apprenticeship of observation شاگردی مشاهده	به این ایدهٔ اشاره دارد که افراد، به‌ویژه معلمان آینده، درک خود از یک حرفه بر اساس هزاران ساعتی که به‌عنوان شاگر صرف مشاهدهٔ نحوهٔ اجرای آن کرده‌اند، اغلب بدون تأمل انتقادی، شکل می‌دهند. این «شاگردی» بر هویت و شیوه‌های حرفه‌یی آینده

	آن‌ها تأثیر می‌گذارد، زیرا رویکردهایی را که در دوران تحصیل خود دیده‌اند، درونی می‌کنند.
Approach رویکرد	به معنی روش برخورد، طرز نگرش و جهت‌گیری (نحوهٔ فکر کردن و دیدگاه نسبت به یک موضوع)، شیوهٔ کلی برای مواجهه با یک مسأله (شیوهٔ عمل و تاکتیک مورد استفاده برای رسیدن به هدف)، موقعیت یا موضوع خاص است؛ این کلمه نشان‌دهنده راه و رسم یا موضع‌گیری یک فرد یا گروه در قبال چیزی است، مثل رویکرد اقتصادی دولت یا رویکرد یک محقق به یک مسآله.
Area of research حوزهٔ تحقیق	یک موضوع یا حوزهٔ گسترده است (مانند علوم کامپیوتر، بیولوژی یا تاریخ) که در آن پژوهشگران بر موضوعات، پرسش‌ها و مسایل مرتبط تمرکز می‌کنند و چارچوبی برای پژوهش عمیق فراهم می‌کنند که ازنظر دامنه و اهداف گسترده‌تر با موضوع پژوهشی خاص متفاوت است. این حوزهٔ تعریف‌شده برای توسعهٔ دانش است که حوزه‌ها و روش‌های تخصصی درون یک رشته را در بر می‌گیرد.
Arts and Humanities هنر و علوم انسانی	یک رشتهٔ تحصیلی است که فرهنگ، تجربه و بیان انسانی را از طریق رشته‌های مختلف بررسی می‌کند. این رشته شامل موضوعاتی است که جوامع انسانی، تاریخ، زبان‌ها، فلسفه، ادبیات، هنر و شیوه‌های فرهنگی را مطالعه می‌کنند. هنر با خلق و بیان ایده‌ها از طریق تصاویر، اجراها، مجسمه‌سازی، بیان نوشتاری و غیره سروکار دارد. این بیان خلاقانهٔ تخیل انسان است. هنر نقش حیاتی در شکل‌دهی به درک ما از جهان ایفا می‌کند. از طریق هنر، می‌توانیم دیدگاه‌های مختلف را بررسی کنیم، ایده‌ها و احساسات جدید را منتقل کنیم و همدلی و درک بین فرهنگ‌های مختلف را تقویت کنیم. علوم انسانی حوزه وسیع‌تری است که فرهنگ، تاریخ، زبان، فلسفه و جامعهٔ انسانی را مطالعه می‌کند. این حوزه شامل تحلیل و درک تجربه، رفتار و دستاوردهای فکری انسان است که اغلب از طریق «تفکر انتقادی» و تحقیق در رشته‌هایی مانند تاریخ، فلسفه و مطالعات فرهنگی انجام می‌شود. اگرچه هنر و علوم انسانی اغلب به عنوان رشته‌های جداگانه دیده می‌شوند؛ اما عمیقاً به هم مرتبط هستند. مطالعه هر یک از هنرها

	می‌تواند بینش عمیقی در مورد علوم انسانی ارائه دهد و برعکس.
Asian Programme of Educational Innovation for Development (APEID) برنامهٔ آسیایی نوآوری تعلیمی و تربیتی برای توسعه	برنامه‌یی که در سال ۱۹۷۳ آغاز به کار کرد و هدف اصلی آن شناسایی و تحریک فعالیت‌های نوآورانه و اقدامات مشترک بین کشورهای عضو بود.
Assessment ارزیابی/ ارزشیابی/ سنجش	پروسهٔ نظام‌مند و مستمر جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات درباره یادگیری و عملکرد افراد برای سنجش، درک، راهنمایی، قضاوت و بهبود یادگیری، کری‌کولم‌ها و متودهای تدریس است. مهم‌ترین اهداف ارزشیابی عبارت‌اند از: تشخیص سطح فعلی دانش و مهارت یادگیرنده، ارائهٔ بازخورد مؤثر به یادگیرنده و معلم برای تعیین گام‌های بعدی، اتخاذ تصمیمات آگاهانه درباره پیشرفت، صلاحیت یا نیل به اهداف و استفاده از اطلاعات برای اصلاح و ارتقای پروسهٔ یاددهی–یادگیری. ابزارهای آن شامل مشاهده، نمونهٔ کارها، پروژه‌های عملی، خودآزمایی، ارائهٔ شفاهی و هر روش دیگری برای گردآوری شواهد از یادگیرنده می‌شود.
Associate degree مدرک کاردانی	مدرک تحصیلی دوساله است که پس از حدود ۶۰ واحد درسی (60 credit hours) اعطا می‌شود و مهارت‌های بنیانی‌یی برای یک حرفهٔ خاص یا انتقال به برنامهٔ لیسانس چهارساله را فراهم می‌کند و بین دیپلم لیسه و لیسانس قرار می‌گیرد. انواع رایج شامل کاردانی هنر (Associate of Arts (AA)) برای علوم انسانی، کاردانی علوم (Associate of Science (AS)) برای ساینس، تکنولوژی، انجنیری و ریاضی و کاردانی علوم کاربردی (Associate of Applied Science (AAS)) برای ورود مستقیم به نیروی کار است که توسط کالج‌های محلی، مکاتب فنی و برخی پوهنتون‌ها ارائه می‌شود.
Autonomy خودمختاری	یک نگرش ذهنی است که می‌توان آن را باهوش انتقادی، «خودمختاری» فکری، عزم و اراده و تفکر مستقل معادل دانست. «خودمختاری» شامل قضاوت‌های مستقل فرد در انتخاب آزادانه از میان گزینه‌ها و مدیریت اعمال و نگرش‌های خود در پرتو تفکر خود است.
B	
Bachelor’s degree or baccalaureate (B.ed)	یک مدرک تحصیلی در مقطع لیسانس است که پس از مقطع لیسه توسط کالج‌ها و پوهنتون‌ها پس از اتمام دورهٔ تحصیلی به مدت سه

مدرک لیسانس	تا شش سال اعطا می‌شود.
Balwadis بالوادی‌ها	اساساً یک صنف پیش از ابتدایی است که به کودکان بین ۳ تا ۵ سال تعلیم و تربیت می‌دهد. بالوادی‌ها بر ایجاد محیط رسمی پیش از ابتدایی برای کودکان جوامع محروم که در هیچ پیش از ابتدایی دیگری ثبت‌نام نکرده‌اند، تمرکز دارد. اغلب توسط سازمان‌های غیردولتی اداره می‌شوند و تمرکز اصلی آن‌ها بر تعلیم و تربیت اولیه است.
Basic education تعلیم و تربیت بنیانی	تعلیم و تربیت بنیانی مهارت‌های بنیانی (سوادآموزی، ریاضی، «تفکر انتقادی»، مهارت‌های زنده‌گی) را برای همه سنین فراهم می‌کند و شامل سطوح پیش از ابتدایی، ابتدایی و متوسطه و همچنین برنامه‌های غیررسمی است که هدف آن پاسخگویی به نیازهای بنیادی یادگیری برای توسعهٔ فردی، مشارکت اجتماعی و یادگیری بیشتر است. این موضوع برای کاهش فقر، رشد اقتصادی و ساختن پایه‌یی برای یادگیری مادام‌العمر حیاتی است که نه‌تنها شامل تعلیم و تربیت؛ بلکه رشد اجتماعی–عاطفی و شایسته‌گی‌های ضروری زنده‌گی نیز می‌شود.
Block grant کمک‌هزینهٔ بلوکی	بودجه‌های فدرالی هستند که به دولت‌های ایالتی یا محلی برای برنامه‌های خاصی؛ مانند مسکن عمومی، تعلیم و تربیت و کارآموزی شغلی اختصاص می‌یابند. این کمک‌هزینه‌ها انعطاف‌پذیری را فراهم می‌کنند و به مقامات محلی اجازه می‌دهند به مسایلی که با آن‌ها آشناتر هستند رسیده‌گی کنند؛ اما گاهی منجر به سوءاستفاده می‌شوند.
Brahmachari برهماچاری	کسی است که برهماچاریا (brahmacharya) را تمرین می‌کند، اصطلاحی سانسکریت که به زنده‌گی انضباط و تجرد برای دستیابی به دانش معنوی اشاره دارد. درحالی‌که اغلب به‌عنوان «تجرد» و به معنای مهار از فعالیت جنسی ترجمه می‌شود، این مفهوم گسترده‌تر است و رفتار صادقانه، سبک زنده‌گی کنترول شده و سفری به‌سوی روشنگری معنوی را در بر می‌گیرد.
C	
Career advancement scheme(CAS) طرح ارتقای شغلی	سیستمی ساختاریافته که عمدتاً برای پوهنتونی‌ها و حرفه‌یی‌ها طراحی‌شده و برای ارتقای کارکنان بر اساس عملکرد، مهارت‌ها، پژوهش و خدمات طراحی‌شده است و منجر به رتبه‌های بالاتر،

	حقوق بهتر و رشد حرفه‌یی می‌شود و اغلب از معیارهایی؛ مانند امتیازهای API برای تدریس، پژوهش و وظایف اداری استفاده می‌کند تا توسعه و شناخت مستمر را تضمین کند.
Case study method متود مطالعهٔ موردی	یک روش تحقیقی است که در آن یک واحد خاص (یک فرد، یک گروه، یک سازمان، یک رویداد یا یک پدیده) به‌صورت عمیق، کیفی و همه‌جانبه در بافت واقعی خودش مورد بررسی قرار می‌گیرد.
Certificate گواهینامه	سند رسمی تایید کننده که فرد دورهٔ خاصی را گذرانده است؛ «گواهی موقت» هم نوعی سرتیفیکیت برای تایید موقت است.
Clarifying response پاسخ روشن‌گرانه	پاسخ است که با هدف برطرف کردن ابهام، درک عمیق‌تر یا دریافت جزئیات بیشتر از گفته‌های یک فرد ارائه می‌شود. این کار معمولاً از طریق پرسش سؤال یا بازتاب دادن گفته‌ها برای اطمینان از درک صحیح انجام می‌گیرد.
Co-curricular activities فعالیت‌های متمم کری‌کولم	فعالیت‌هایی هستند که خارج از کری‌کولم آکادمیک معمولی انجام می‌شوند، اما تجربهٔ یادگیری شاگرد را تکمیل و تقویت می‌کنند. آن‌ها درجه‌بندی نمی‌شوند یا برای اعتبار تحصیلی نیستند؛ اما به شاگردان کمک می‌کنند تا مهارت‌ها را توسعه دهند، علایق را کشف کنند و دانش صنف درس را در موقعیت‌های دنیای واقعی به‌کارگیرند.
Cognitive conflict تضاد شناختی (ناهماهنه‌گی شناختی)	به احساس ناراحتی روانی گفته می‌شود که زمانی رخ می‌دهد که فرد دو باور، ارزش یا نگرش متضاد داشته باشد یا بین باورها و رفتارهایش تعارض وجود داشته باشد. این تعارض، فرد را برمی‌انه‌گیزد تا برای کاهش این ناراحتی، سعی در سازگار کردن باورها و رفتارهایش با یکدیگر کند. این پدیده زمانی اتفاق می‌افتد که بین آنچه فرد باور دارد و آنچه انجام می‌دهد، تناقضی وجود دارد. این تناقض می‌تواند ناشی از فشارهای اجتماعی، اطلاعات جدید یا تصمیم‌گیری‌ها باشد.
Co-learner هم یادگیرنده	در تعلیم و تربیت، یک نقش مشارکتی است که در آن افراد، اغلب معلمان و شاگردان، با به اشتراک گذاشتن دانش، تجربیات و منابع با هم یاد می‌گیرند.
Collective teachers گروه معلمان، کادر آموزشی، معلمان	به گروهی از معلمان اشاره دارد که با هم برای یک هدف مشترک؛ مانند تدریس مشترک یا برنامه‌ریزی درسی، همکاری می‌کنند.

جمعی	
Common entrance test آزمون ورودی مشترک، آزمون ورودی سراسری	یک آزمون استاندارد است که برای پذیرش در برنامه‌ها یا مکتب‌های مختلف آکادمیک استفاده می‌شود. این آزمون‌ها می‌توانند در سطح ملی یا ایالتی باشند. ساختار و هدف این آزمون‌ها بسته به کشور و مؤسساتی که خدمت می‌کنند، بسیار متفاوت است.
Comprehensive assessment ارزشیابی جامع	روشی که برای قضاوت برای قضاوت دربارهٔ یادگیری یک شاگرد، تنها به یک منبع (مانند نمره امتحان) اکتفا نمی‌کند و از «چندین منبع اطلاعاتی مختلف»؛ مانند نمرهٔ امتحانات، پروژه‌های علمی، مشارکت در صنف، تکالیف روزمره و نمونهٔ کارها استفاده می‌نماید تا «تصویر کامل، عادلانه و چندبُعدی» از توانایی‌ها و پیشرفت شاگرد به دست آید. فلسفهٔ آن پرهیز از قضاوت بر اساس یک منبع واحد و نگاه کردن به یادگیرنده از زوایای مختلف است.
Comprehensive evaluation ارزیابی جامع، ارزیابی کامل	ارزیابی‌یی که تمام جوانب یا بخش‌های یک موضوع، پروژه، برنامه یا فرد را به‌طور کامل بررسی می‌کند.
Compulsory courses کورس‌های اجباری	به دروس اجباری و الزامی یک رشته و مقطع تحصیلی در پوهنتون گفته می‌شود.
Concept Attainment Model (CAM) مدل دستیابی به مفهوم	یک «استراتژی تدریس» مبتنی بر کار جروم برونر است که در آن شاگردان با کشف ویژه‌گی‌های یک مفهوم از طریق تحلیل مثال‌ها و نمونه‌های غیر ارائه‌شده توسط معلم، به جای تعریف مستقیم وادار به تفکر استنتاجی (deductive reasoning) شده، یاد می‌گیرند. این رویکرد شاگرد محور و استقرایی است که تفکر انتقادی، دسته‌بندی و حل مسأله را تقویت می‌کند؛ زیرا شاگردان مقایسه می‌کنند، تضاد، فرضیه می‌سازند و درک خود را پالایش می‌کنند تا بتوانند خودشان به‌درستی مفهوم را تعریف و تولید کنند.
Conceptual blending ترکیب مفهومی	در تربیت معلم، یک «استراتژی تدریس» است که در آن مربیان محصلان را راهنمایی می‌کنند تا دو مفهوم متفاوت را ادغام کنند و با ترکیب عناصر از هر ورودی، ایده‌یی جدید و پیچیده ایجاد کنند. این پروسه با استفاده از فضاهای ذهنی و تفکر خلاق برای حل ناهماهنه‌گی بین مفاهیم، درک عمیق‌تر و تعامل خلاقانه را تقویت می‌کند.
Conceptualize or Conceptualise مفهوم‌سازی کردن	یعنی شکل دادن به یک مفهوم یا ایده ذهنی دقیق از چیزی، تصور یا طراحی آن در ذهن. این شامل اندیشیدن به موضوعی به‌صورت

	انتزاعی، توسعهٔ یک پروسهٔ فکری ساختاریافته دربارهٔ یک موضوع یا ایجاد دیدگاهی ساده‌تر از یک موضوع پیچیده، اغلب با تعریف جنبه‌ها و روابط کلیدی آن است.
Concurrent list فهرست هم‌زمان	در یک سیستم فدرال، به فهرستی از حوزه‌های قانون‌گذاری اشاره می‌کند که در آن‌هم دولت فدرال (مرکزی) و هم دولت‌های ایالتی حق وضع قانون دارند؛ به‌عبارت‌دیگر، اختیار قانون‌گذاری در این موضوعات به‌صورت مشترک است.
Constructivism ساخت‌گرایی	یک نظریه یادگیری است که معتقد است دانش به‌صورت منفعل منتقل نمی‌شود؛ بلکه توسط یادگیرنده ساخته می‌شود.
Constructivist pedagogy پداگوژی ساخت‌گرایی	یک رویکرد تعلیمی و تربیتی است که در آن شاگردان به‌طور فعال دانش و درک خود را از طریق تجربیات عملی، حل مسأله و تأمل می‌سازند، نه دریافت منفعلانه اطلاعات. معلم به‌عنوان یک تسهیل‌کننده عمل می‌کند و شاگردان را راهنمایی می‌کند تا مفاهیم جدید را بادانش و مهارت‌های موجود خود مرتبط کنند.
Constructivist teacher education تربیت معلم ساخت‌گرا	در این روش، هدف این است که خودِ تدریس‌آموز به‌صورت فعال، دانش و درک حرفه‌یی خود را از طریق تجربه، مشارکت و تفکر بسازد.
Context variable متغیر زمینه‌یی	در تعلیم و تربیت، متغیر زمینه به هر عامل خارجی یا محیطی اشاره دارد که بر تدریس، یادگیری و نتایج تأثیر می گذارد و همه چیز را از زنده‌گی خانواده‌گی شاگرد (پیشینهٔ خانواده‌گی، فرهنگ) و محیط مکتب (اندازهٔ صنف، تکنولوژی، سیاست‌ها) تا محیط آموزشی خاص (تجربهٔ معلم، مضمون، نوع ارزیابی) در بر می گیرد. این متغیرها بخشی از درس اصلی نیستند؛ اما به طور قابل توجهی بر نحوهٔ یادگیری شاگردان، نحوهٔ تدریس معلمان و نحوهٔ تفسیر پژوهش‌های تعلیمی و تربیتی تأثیر می گذارند و از مشارکت تا عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
Continuing education آموزش مداوم	تعلیم و تربیتی است که پس از تعلیم و تربیت اولیه به دلایل شخصی یا حرفه‌یی انجام می‌شود. این اصطلاح عمدتاً در ایالات‌متحده و کانادا استفاده می‌شود.
Continuous evaluation ارزیابی مستمر	روش ارزیابی است که به‌جای تمرکز بر یک امتحان نهایی، پیشرفت یا کارکنان را در طول یک دورهٔ زمانی (مثل یک سمستر یا یک سال تحصیلی) ارزیابی می‌کند.
Contrived incidents	در این روش، معلم به جای انتظار برای رخ دادن یک موقعیت

موقعیت‌های آموزشی طراحی‌شده	واقعی، به طور عمدی شرایطی را ایجاد می‌کند تا شاگرد مجبور شود از مهارت یا دانش خاصی استفاده کند. این روش هدفمند بوده برخلاف حوادث اتفاقی، این موارد دارای طرح درس (Lesson Plan) هستند. در این روش معلم بر تمام مراحل حادثه اشراف دارد تا یادگیری در مسیر درست باقی بماند. این موقعیت‌ها معمولاً جذاب‌تر از تدریس تئوری هستند و باعث درگیری بیشتر دانش‌آموز می‌شوند.
Conversion programmes برنامه‌های تبدیل، برنامه تحصیلی برای تغییر رشته	برنامه‌های تحصیلی هستند که فارغ‌التحصیلان را در یک مضمون جدید کارآموزی می‌دهد و آن‌ها را برای یک حرفهٔ جدید و خاص آماده می‌کند. این برنامه‌ها معمولاً برای تطبیق دادن افراد با نیازهای جدیدِ بازار کار، سیستم‌های تعلیمی و تربیتی یا مقررات یک کشور یا سازمان طراحی می‌شوند.
Cooperative or Collaborative teacher education تربیت‌معلم تعاونی و همکاری	اگرچه این دو واژه اغلب به‌جای هم به کار می‌روند، در ادبیات علمی می‌توان تفاوت ظریفی بین آن‌ها قایل شد: ۱. همیاری/ تعاون (Co-operation): در این مدل، کار به بخش‌های کوچک‌تری تقسیم می‌شود و هر فرد مسؤولیت بخشی از کار را به‌صورت مستقل بر عهده می‌گیرد. هدف، تکمیل یک کار بزرگ‌تر است. ۲. همکاری (Collaboration): در این مدل، افراد به‌صورت فعال، متقابل و مشترک بر روی یک تکلیف واحد کار می‌کنند. آن‌ها با هم فکر می‌کنند، ایده مبادله می‌کنند و با تلفیق دیدگاه‌های خود به یک خروجی یکپارچه و جدید می‌رسند. هدف، خلق دانش و درک مشترک است که از مجموع توانایی‌های فردی فراتر رود. در عمل، این دو مدل اغلبا هم تلفیق می‌شوند.
Cooperative teacher معلم میزبان	معلم مجرب و متعهدی که در مکتب تجربوی یا مکتب میزبان پذیرای تدریس‌آموز است و به او در پروسهٔ کارآموزی یاری می‌رساند. در طراحی پلان درس راهنمایی می‌کند، بازخورد عملی می‌دهد و او را بافرهنگ مکتب آشنا می‌سازد.
Correspondence courses کورس‌های مکاتبه‌یی	یک مدل تعلیم و تربیت انعطاف‌پذیر است که به شاگردان اجازه می‌دهد به‌صورت دورکاری تحصیل کنند.
Counselor	فردی که در زمینه‌های مختلف؛ مانند مشاورهٔ تحصیلی، شغلی، یا

روانی مشاوره می‌دهد.	مشاور
واحد آموزشی شامل مجموعه‌یی از فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی در یک زمینه خاص یا طیف وسیعی از زمینه‌های مرتبط با تعلیم و تربیت. این واحد همچنین می‌تواند به‌عنوان «ماژول»، «واحد» یا «مضمون» نامیده شود.	Course کورس
«رشتهٔ تحصیلی» رشته‌یی است که در طول تحصیلات پوهنتونی خود انتخاب می‌کنید روی آن تمرکز کنید. این موضوع تعیین می‌کند که چه کورس‌هایی را خواهید گذراند و کدام مهارت‌ها یا دانشی را کسب خواهید کرد. نمونه‌هایی از رشته‌های تحصیلی شامل بیولوژی، انگلیسی، اقتصاد، علوم کامپیوتر و بسیاری دیگر است.	Courses of Study (major, program, academic discipline, field of syudy) رشتهٔ تحصیلی
خواندن و یادگیری حجم زیادی از اطلاعات در یک بازه زمانی بسیار کوتاه و معمولاً درست قبل از یک امتحان.	Cramming فشرده خوانی
واحد ارزشیابیی است که با تکمیل موفقیت‌آمیز یک کورس یا ماژول در یک برنامهٔ تحصیلی کسب و در سوابق تحصیلی ثبت می‌شود. هر کریدیت نشان‌دهندهٔ حجم کار معمول موردنیاز برای دستیابی به اهداف یادگیری است.	Credit کریدیت
فردی که از سوی پوهنتون یا مرکز تربیت معلم اعزام می‌شود و نقش ارزیابی و ارزشیابی عملکرد تدریس‌آموز را دارد. دیدگاه او اغلب عینی و مبتنی بر معیارهای علمی و استانداردهای تعلیمی و تربیتی بود. مشاهدهٔ تدریس و ارزیابی نهایی آن بر اساس چک‌لیست مشخص، اطمینان از انطباق عملکرد تدریس‌آموز با اهداف کورس، تعیین نمرهٔ نهایی کارآموزی و ارائهٔ گزارش به پوهنتون از وظایف او شمرده می‌شود.	Critic teacher معلم ارزیاب
پروسهٔ تحلیل و زیر سؤال بردن تجربیات، باورها و اعمال شما برای دستیابی به بینش‌های عمیق‌تر و شکل‌دهی به رفتارهای آینده است. این شامل فراتر رفتن از یک خلاصهٔ ساده از یک رویداد برای بررسی انتقادی فرضیات، سوگیری‌ها و علل اساسی و چگونه‌گی تأثیر آن‌ها بر نتیجه است. این سطح عمیق‌تر از تفکر به شما کمک می‌کند تا از گذشته درس بگیرید، مشکلات را شناسایی کنید، گزینه‌ها را ارزیابی کنید و در آینده تصمیمات بهتری بگیرید.	Critical reflection تأمل انتقادی
مهارت اکتسابی است و با تمرین قابل‌دستیابی است. این مهارت به معنی زیر سؤال بردن مسایل به‌صورت خام نیست؛ بلکه به معنای	Critical thinking تفکر انتقادی

	تجزیه‌وتحلیل واقعیت‌ها برای دستیابی به یک قضاوت درست است.
Cumulative records پروندۀ (دوسیه) تجمعی	آرشیف جامع و مداوم است که اطلاعات تحصیلی، حضوروغیاب و پیشرفت تحصیلی شاگرد را در طول زمان و با پیشرفت تحصیلی او جمع‌آوری می‌کند. این دوسیه شامل داده‌هایی؛ مانند نمرات، نمرات آزمون‌ها و گزارش‌ها می‌شود وهر ساله اطلاعات جدیدی به آن اضافه می‌شود تا تاریخچۀ کاملی از مسیر تحصیلی شاگرد را نشان دهد.
Curriculum کری‌کولم	کری‌کولم چهارچوب کلی و نقشۀ جامعی است که مشخص می‌کند؛ دریک دورۀ آموزشی: چه چیزی، چرا (اهداف)، چگونه (روش‌ها) و چه زمانی باید تدریس شوند (توالی و زمان‌بندی)، چگونه ارزیابی شوند و فعالیت‌های یاد گیر چگونه باشند.
Curriculum requirements الزامات کری‌کولم	مجموعه‌یی از مضامین، استانداردها و نتایج یادگیری خاصی است که شاگردان باید برای تکمیل یک کورس یا برنامۀ تحصیلی به دست آورند. این الزامات می‌تواند بر اساس سطح تحصیلی و موسسه متفاوت باشد و همه‌چیز را از مضامین اصلی و مهارت‌های مکاتب ابتدایی و متوسطه گرفته تا ساعات اعتبار و کورس‌های خاص برای مقطع لیسانس پوشش دهد. آن‌ها «چه» و «چگونه» آنچه شاگردان یاد می‌گیرند را تعریف می‌کنند و اغلب در مراحل یا مراحل کلیدی سازمان‌دهی می‌شوند و ارزیابی‌هایی در پایان هر کدام برای اندازه‌گیری پیشرفت انجام می‌شود.
Curriculum transaction اجرا و ارائۀ کری‌کولم	به روند اجرا و ارائۀ کری‌کولم در محیط تعلیمی و تربیتی اشاره دارد. این مفهوم شامل تمام روش‌ها، استراتژی‌ها و فعالیت‌هایی است که برای انتقال محتوای آموزشی به شاگردان به کار می‌رود تا اهداف یادگیری محقق شوند.
D	
Degree education تعلیم و تربیت درجه‌یی یا با مدرک	به مدارک رسمی (مانند لیسانس، ماستر، دکترا) اشاره دارد که پس از تحصیل ساختاریافته، اغلب در یک حوزۀ خاص (مانند مدرک فیزیک) یا در خود حوزۀ تعلیم و تربیت، از کالج‌ها یا پوهنتون‌ها کسب می‌شود و افراد را برای تدریس، مدیریت یا نقش‌های تعلیمی و تربیتی از طریق تدریس نظریه‌ها، متودها و مهارت‌های عملی در توسعۀ انسانی، کری‌کولیم و آموزش آماده می‌کند.

Delayed outcomes نتایج تأخیری	پیامدهایی هستند که پس از یک‌فاصله زمانی قابل‌توجه پس از یک رفتار رخ می‌دهند، نه پیامدهای فوری. این می‌تواند به تقویت تأخیری در یادگیری حیوانات و انسان اشاره داشته باشد، جایی که برای رفتاری پس از تأخیر پاداشی داده می‌شود، یا می‌تواند نتایج بلندمدت در زمینه‌های دیگر؛ مانند پیامدهای کند برخی اقدامات یا سیاست‌ها را توصیف کند.
Denominational character ویژه‌گی مذهبی- فرقه‌یی	به هویت مشترک، باورها، آیین‌ها و ساختار سازمانی اشاره دارد که یک گروه مذهبی (فرقه) را از دیگری متمایز می‌کند.
Descriptive surveys پیمایش‌های توصیفی	روشی پژوهشی هستند که با استفاده از پرسشنامه‌ها یا مصاحبه‌ها، ویژه‌گی‌ها، رفتارها یا نظرات یک جمعیت را توصیف می‌کنند. آن‌ها با جمع‌آوری داده‌ها بدون دست‌کاری متغیرها، به سؤالات «چه»، «کجا»، «کی» و «چگونه» درباره یک موضوع پاسخ می‌دهند و تصویری از شرایط فعلی ارائه می‌دهند. نتایج اغلب کمی هستند و پاسخ‌ها را خلاصه می‌کنند تا توزیع ویژه‌گی‌های خاص درون یک گروه را درک کنند.
Developmental studies مطالعات توسعه‌یی	حوزهٔ میان رشته‌یی است که به بررسی چالش‌ها و پروسه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی توسعه، به‌ویژه در کشورهای درحال‌توسعه می‌پردازد. این رشته از طیف وسیعی از علوم اجتماعی؛ مانند اقتصاد، جامعه‌شناسی و جغرافیا برای درک و پرداختن به مسایلی؛ مانند کاهش فقر، توسعهٔ پایدار و امنیت انسانی بهره می‌برد. یکی از جنبه‌های کلیدی، به‌کارگیری دیدگاه انتقادی برای تحلیل سیاست‌ها و حمایت از شمول صداهای به حاشیه رانده شده است.
Diagnostic evaluation ارزیابی تشخیصی	به پروسه‌یی برای شناسایی و درک نقاط قوت و ضعف، مشکلات یا کمبودها در یک وضعیت خاص (مانند وضعیت تحصیلی یک شاگرد) اشاره دارد. هدف از این ارزیابی، درک دقیق علت یک مشکل و ارائهٔ راهکارهایی مناسب برای حل و بهبود آن است.
Diploma دیپلم/ دانشنامه	مدرک تحصیلی، گواهینامه، سندی که توسط یک مؤسسه تعلیمی و تربیتی ارائه‌شده و مدرک تحصیلی را به فردی اعطا می‌کند یا تأیید می‌کند که فرد دورهٔ تحصیلی (معمولاً لیسه یا دوره‌های فنی حرفه‌یی) را به‌طور رضایت بخشی و موفقانه به پایان رسانده است.
Diploma option گزینهٔ دیپلم	به‌نوعی مدرک پس از متوسطه یا لیسه اشاره دارد که به‌جای «تعلیم و تربیت عمومی» و گسترده، بر مهارت‌های شغلی خاص

	تمرکز دارد. در سطح پس از متوسطه، این برنامه‌ها اغلب کوتاه‌تر (۱ تا ۳ سال) هستند که برنامه‌های عملی و کاربردی را برای مشاغل خاص؛ مانند مراقبت‌های بهداشتی یا تکنولوژی ارائه می‌دهند و راهی سریع‌تر برای ورود به نیروی کار نسبت به مدرک سنتی هستند.
diploma certificate دیپلم (گواهی‌نامه) تحصیلی/ مدرک تحصیلی	نشان‌دهنده تکمیل موفقیت‌آمیز یک دورۀ آموزشی (مانند لیسه، کالج یا پوهنتون) است و اغلب به صورت «گواهی» یا «دانشنامه» نیز شناخته می‌شود.
Disciplinary approach رویکرد رشته‌یی	رویکرد «رشته‌یی» در تعلیم و تربیت هند که به‌عنوان کری‌کولیم موضوع‌محور نیز شناخته می‌شود، شامل سازمان‌دهی دانش در موضوعات متمایز برای تشویق به درک عمیق و تخصصی شدن است. بااین‌حال، جهت‌گیری فعلی تعلیم و تربیت هند که بر اساس سیاست ملی تعلیم و تربیت (NEP، ۲۰۲۰) و چارچوب کری‌کولیم ملی هدایت می‌شود، از رویکرد صرفاً رشته‌یی به سمت رویکرد جامع‌تر و چند رشته‌یی تر در حال تغییر است. این تغییر با هدف شکستن جداسازی بین دروس، ترویج انعطاف‌پذیری برای شاگردان و ایجاد درک یکپارچه‌تر از دانش در حوزه‌های مختلف انجام می‌شود.
Distance-virtual learning Open and distance learning یادگیری از راه دور و مجازی یادگیری باز و از راه دور	یک رویکرد انعطاف‌پذیر در یادگیری است که در آن محدودیت‌های حضور فیزیکی در صنف‌های سنتی از بین می‌رود. در این سیستم، یادگیری عمدتاً از طریق منابع آنلاین، مطالب چاپی و بستر الکترونیکی صورت می‌گیرد و شاگرد، محور اصلی پروسۀ یادگیری است. عبارت «باز» به سیاست‌های پذیرش غیر محدود و فرصت‌های برابر برای همگان اشاره دارد. عبارت «از راه دور» بر جدایی فیزیکی بین استاد و شاگرد تأکید دارد و ارتباط از طریق تکنولوژی برقرار می‌شود. هدف اصلی این روش، ارائۀ فرصت‌های تعلیمی و تربیتی برای افرادی است که به دلیل مشغلۀ کاری، جغرافیایی یا دیگر شرایط نمی‌توانند در سیستم حضوری، شرکت کنند.
Doctor of Literature (D.Litt) مدرک دکترای ادبیات عالی دکترای علوم انسانی عالی	یک دکترای بالاتر و یکی از معتبرترین مدارک پوهنتون‌ها است.

Duty leave مرخصی وظیفه، مرخصی نوبتی	در تعلیم و تربیت، به مرخصی مجاز برای فعالیت‌های حرفه‌یی خاص؛ مانند شرکت در کنفرانس‌ها، ارائۀ سخنرانی‌های دعوت‌شده، بررسی مقالات یا اعزام به امور پوهنتونی/دولتی اشاره دارد که با مرخصی شخصی متفاوت است و به اعضای هیئت‌علمی اجازه می‌دهد مهارت‌های خود را ارتقا دهند و نمایندۀ مؤسسه خود بدون استفاده از روزهای مرخصی شخصی باشند.
E	
Early childhood education تعلیم و تربیت دوران کودکی	فعالیت‌های یادگیری و تعلیمی و تربیتی را با رویکردی جامع برای حمایت از رشد شناختی، جسمی، اجتماعی و عاطفی اولیه کودکان ارائه می‌دهد و کودکان خردسال را با تعلیم و تربیت سازمان‌یافتۀ خارج از چارچوب خانواده آشنا می‌کند تا برخی از مهارت‌های موردنیاز برای آماده‌گی تحصیلی را توسعه داده و آن‌ها را برای ورود به تعلیم و تربیت ابتدایی آماده کند.
Education تعلیم و تربیت	پروسه‌هایی که جوامع از طریق آن‌ها آگاهانه اطلاعات، دانش، درک، نگرش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها، شایسته‌گی‌ها، اخلاق و عادت‌ها و رفتارهای انباشته شدۀ خود را به نسل‌های مختلف منتقل می‌کنند. این شامل ارتباطی است که برای ایجاد یادگیری طراحی شده است. این پروسه می‌تواند ساختاریافته باشد (مانند تحصیل در مکتب‌ها و پوهنتون‌ها) یا غیر ساختاریافته (از طریق تجربیات روزمره) و با روش‌های مختلفی چون تدریس، یادگیری عملی، داستان‌گویی و بحث انجام می‌شود. علاوه بر این، تعلیم و تربیت می‌تواند به دانش به‌دست‌آمده، حرفۀ تدریس، یا حتی حالت ذهنی و «کیفیت» یک فرد تحصیل‌کرده نیز اشاره داشته باشد.
Education programme برنامۀ تعلیمی و تربیتی	مجموعه‌یی منسجم یا توالی از فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی که برای دستیابی به اهداف یادگیری از پیش تعیین‌شده یا انجام مجموعه‌یی خاص از وظایف تعلیمی و تربیتی در یک دورۀ زمانی پایدار طراحی و سازمان‌دهی شده‌اند. در یک برنامۀ تعلیمی و تربیتی، فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی ممکن است به زیر بخش‌هایی گروه‌بندی شوند که در بافت‌های ملی به صورت‌های مختلفی؛ مانند «کورس»، «ماژول»، «واحد» و/یا «مضامین درسی» توصیف می‌شوند. یک برنامه ممکن است دارای اجزای اصلی باشد که معمولاً به‌عنوان کورس، واحد یا ماژول شناخته نمی‌شوند؛ به‌عنوان‌مثال، فعالیت‌های مبتنی بر بازی، دوره‌های تجربۀ کاری،

	پروژه‌های تحقیقاتی و تهیهٔ پایان‌نامه تحصیلی.
Educational activity فعالیت تعلیمی و تربیتی	فعالیت عمدی شامل نوعی ارتباط که با هدف ایجاد یادگیری انجام می‌شود؛ مانند یک گفت‌وگوی صنفی هدایت‌شده، یک پروژهٔ پژوهشی یا یک بازدید میدانی.
Educational institution موسسهٔ تعلیمی و تربیتی	موسسه‌یی تأسیس‌شده که تعلیم و تربیت را به‌عنوان هدف اصلی خود ارائه می‌دهد؛ مانند مکتب، کالج، پوهنتون یا مرکز تعلیمی و تربیتی. چنین مؤسساتی معمولاً توسط مقامات تعلیمی و تربیتی ملی/ایالتی مربوطه یا مقامات معادل آن تأیید یا مجاز می‌شوند. مؤسسات تعلیمی و تربیتی همچنین ممکن است توسط سازمان‌های خصوصی اداره شوند.
Educational measurement movement جنبش اندازه‌گیری تعلیمی و تربیتی	تکامل استفاده از رویه‌های نظام‌مند؛ مانند آزمون‌ها و ارزشیابی‌ها برای اندازه‌گیری یادگیری، توانایی‌ها و نگرش‌های شاگردان است. این جنبش از آزمون‌های باستانی خدمات دولتی به رویه‌های مدرنی تحول‌یافته که هدفشان آگاه‌سازی پروسهٔ تعلیم و تربیت، کمی سازی نتایج و تضمین عدالت در تعلیم و تربیت است. جنبه‌های کلیدی آن شامل توسعهٔ انواع مختلف ارزشیابی‌ها و تبدیل ویژه‌گی‌های کیفی به داده‌های کمّی است؛ مانند استفاده از نمره برای بازنمایی دستاوردهای تحصیلی.
Educational survey نظرسنجی تعلیمی و تربیتی	پرسشنامه‌یی است که برای جمع‌آوری بازخورد، نظرات و داده‌ها از شاگردان، معلمان یا والدین به‌منظور بهبود تجربهٔ تعلیمی و تربیتی استفاده می‌شود. این نظرسنجی‌ها اطلاعاتی دربارهٔ موضوعاتی؛ مانند اثربخشی کورس، متودهای تدریس، رضایت شاگردان و فضای مکتب جمع‌آوری می‌کنند و به مؤسسات کمک می‌کنند تصمیمات مبتنی بر داده برای بهبود یادگیری و عملکرد کلی بگیرند.
E-learning (Electronic learning) یادگیری الکترونیکی	متود یادگیری است که از تکنولوژی‌های دیجیتال؛ مانند کامپیوتر و اینترنت برای ارائهٔ محتوای تعلیمی و تربیتی و منابع استفاده می‌کند. این متود امکان یادگیری از راه دور و انعطاف‌پذیر را فراهم می‌کند، جایی که شاگردان می‌توانند به مواد دسترسی پیدا کنند، با مدرسین و هم‌صنفی‌ها تعامل داشته باشند و تکالیف را با سرعت و برنامهٔ دلخواه خود انجام دهند.
Endowment fund	مجموعه‌یی از دارایی‌های اهدایی (پول، املاک) است که برای

صندوق وقف	ایجاد درآمد بلندمدت، عمدتاً برای سازمان‌های غیرانتفاعی؛ مانند پوهنتون‌ها، شفاخانه‌ها و خیریه‌ها، سرمایه‌گذاری می‌شود تا بتوانند عملیات و برنامه‌ها را به‌طور دائمی تأمین مالی کنند و سرمایهٔ اولیهٔ اهدایی را حفظ نمایند.
Enrolment ثبت‌نام	تعداد کل شاگردانی که در تاریخ مرجع، صرف‌نظر از سن، در یک برنامه ثبت‌نام کرده‌اند.
Entrance examination امتحان ورودی	آزمونی که برای ورود به یک مؤسسه تحصیلی؛ مانند پوهنتون، یا یک کورس آموزشی خاص برگزار می‌شود.
Evaluation ارزیابی	پروسهٔ نظام‌مند ارزیابی کیفیت و اثربخشی یادگیری و پیشرفت شاگردان، متودهای تدریس و برنامه‌ها از طریق جمع‌آوری و تحلیل شواهد پیشرفت (اطلاعات) برای اتخاذ تصمیمات آگاهانه، بهبود نتایج و اطمینان از تحقق اهداف یادگیری است که فراتر از پایه‌ها می‌رود و پیشرفت، استراتژی‌ها و اثربخشی کلی را نیز شامل می‌شود. این برنامه به معلمان کمک می‌کند ببینند چه چیزی جواب می‌دهد و چه چیزی نیاز به تغییر دارد، با استفاده از ابزارهای مختلفی؛ مانند آزمون‌ها، مشاهدات و تکالیف.
Excellence تعالی	به معنی محسنات، «کیفیت» عالی، تکوین، حسن، شگرفی، مزیت، برتری، خوبی، تفوق، رجحان، فضیلت، «تعالی»، والایی، برجسته.
Experimental studies مطالعات تجربی	مطالعاتی که در آن‌ها پژوهشگر با دخالت عمدی و کنترول شده در شرایط (مانند اعمال یک روش تدریس جدید بر یک گروه آزمایش)، به بررسی دقیق رابطهٔ علی بین متغیرها می‌پردازد.
Experimental teaching تدریس تجربی	به‌کارگیری یک روش، راهبرد یا محتوای آموزشی جدید و آزمون نشده در محیط صنف با هدف بررسی کارایی، کشف نقاط قوت و ضعف و بهبود آن قبل از اجرای گسترده.
Exploratory self-learning خودآموزی اکتشافی	یک رویکرد یادگیری که در آن یادگیرنده به‌طور مستقل و از طریق کنجکاوی، آزمایش و کاوش در یک موضوع، به ساخت دانش و درک خود می‌پردازد. در این روش، پروسهٔ کاوش مهم‌تر از دستیابی به یک پاسخ از پیش تعیین‌شده است.
Extension activities فعالیت‌های گسترشی/توسعه‌یی/ترویجی	فعالیت‌های اختیاری و مکمل که با هدف تعمیق درک، بسط دانش یا توسعهٔ مهارت‌ها فراتر از محتوای اصلی درس طراحی می‌شوند و معمولاً برای یادگیرنده‌گان باعلاقه یا سرعت بیشتر در نظر گرفته می‌شوند.

Extension centres مراکز ترویج	یک مرکز جغرافیایی مجزا است، اغلب کوچک‌تر و تخصصی‌تر که خدمات یا برنامه‌های تعلیمی و تربیتی را از یک موسسه یا سازمان بزرگ‌تر و اصلی ارائه می‌دهد (Extension programs). این مراکز می‌توانند «کارآموزی حرفه‌یی»، پشتیبانی فنی، کورس‌های تعلیمی و تربیتی یا خدمات اجتماعی خاص را برای دستیابی به مخاطبان گسترده‌تر یا رفع نیازهای محلی ارائه دهند.
External explicitness صراحت/ وضوح بیرونی	به معنای آشکار و عینی کردن دانش، پروسه‌های ذهنی یا معانیِ ضمنی است، به‌گونه‌یی که برای دیگران به‌صورت مستقل و از طریق نشانه‌های عینی قابل مشاهده و درک باشد.
Extra curricular activities فعالیت‌های فوق کری‌کولم	فعالیت‌های داوطلبانه خارج از کری‌کولم معمولی پوهنتونی؛ مانند ورزش، باشگاه‌ها، هنر یا خدمات اجتماعی که فرصت‌هایی را برای رشد شخصی، توسعهٔ مهارت و ایجاد ارتباطات اجتماعی بدون کسب اعتبار تحصیلی فراهم می‌کند.
F	
Field of education رشتهٔ تحصیلی	دامنه، شاخه یا حوزهٔ وسیعی از محتوای تحت پوشش یک برنامه، کورس یا برنامهٔ تعلیمی و تربیتی که اغلب به‌عنوان «مضمون» یا «رشته = discipline» شناخته می‌شود. این رشته همچنین ممکن است به‌عنوان «رشتهٔ تحصیلی= Corse of study» نیز شناخته شود.
Flanders Interaction Model مدل تعامل فلاندرز، الگوی تعامل کلامی فلاندرز، مدل تحلیل تعامل فلاندرز	ابزاری برای تحلیل و ارزیابی نوع تعاملات کلامی بین معلم و شاگرد در صنف درس است که به معلم کمک می‌کند تا الگوهای گفتگوی خود (مستقیم یا غیرمستقیم) و شاگرد (پاسخ یا سکوت) را شناسایی و در جهت بهبود «مهارت‌های تدریس» و ایجاد فضای یادگیری فعال‌تر، بازاندیشی کند.
Formal education تعلیم و تربیت رسمی	یادگیری ساختاریافته و نظام‌مند است که در مکتب‌ها، کالج‌ها و پوهنتون‌ها اتفاق می‌افتد. این نظام از یک کری‌کولیم مشخص تبعیت می‌کند، توسط معلمان واجدشرایط ارائه می‌شود و به مدارک رسمی شناخته‌شده‌یی؛ مانند دیپلم یا مدرک پوهنتونی می‌انجامد. تمرکز این نوع تعلیم و تربیت بر توسعهٔ مهارت‌های علمی و حرفه‌یی از طریق درس‌های ساختاریافته، آزمون‌ها و ارزیابی‌های منظم است.
Formative assessment	روشی است که «در حین پروسه یادگیری» و با هدف «تشخیص

ارزشیابی تکوینی	سطح درک شاگرد و بهبود یادگیری و تدریس» به کار می‌رود. این ارزشیابی، برخلاف ارزشیابی پایانی (Summative Assessment)، به قضاوت و نمره‌دهی نمی‌پردازد؛ بلکه؛ مانند یک «معاینهٔ طبی دوره‌یی» عمل می‌کند تا با ارائهٔ بازخورد فوری به معلم و یادگیرنده، مشکلات را پیش از حاد شدن شناسایی و رفع نماید. از جمله اهداف آن می‌توان به تشخیص میزان درک شاگردان، ارائهٔ بازخورد سریع، راهنمایی معلم برای تنظیم متود تدریس و توانمندسازی شاگرد برای نظارت بر یادگیری خود اشاره کرد.
Formative evaluation ارزیابی تکوینی	پروسه‌یی که در حین طراحی و توسعه یک برنامه یا دورهٔ آموزشی انجام می‌شود و هدف آن گردآوری بازخورد برای اصلاح و بهبود آن برنامه قبل از اجرای نهایی است.
Free Appropriate Public Education «تعلیم و تربیت عمومی» مناسب رایگان	یکی از ارکان قانون فدرال ایالات‌متحده است، به‌ویژه قانون تعلیم و تربیت افراد دارای معلولیت که تضمین می‌کند مکتب‌های دولتی به همه کودکان واجد شرایط دارای معلولیت، تعلیم و تربیت اختصاصی از جمله تعلیم و تربیت ویژه و خدمات مرتبط را بدون هزینه برای خانواده‌ها ارائه دهند و اطمینان حاصل کنند که آن‌ها از مزایای تعلیم و تربیت بهره‌مند شده و تا حد امکان در کنار همسالان غیر معلول تعلیم و تربیت می‌بینند (محیط کم محدودکننده).
Free and compulsory education تعلیم و تربیت رایگان و اجباری	به این معناست که دولت‌ها به هر کودک، معمولاً بین ۶ تا ۱۴ سال (مانند قانون حق تعلیم و تربیت (RTE) هند)، حق تعلیم و تربیت بنیانی بدون هزینه، حضور و تکمیل آن را تضمین می‌کنند و تعلیم و تربیت را به‌عنوان حق اساسی و ابزاری برای شمول قرار می‌دهند، هرچند بحث‌هایی دربارهٔ رویکردهای استاندارد در مقابل یادگیری متنوع وجود دارد. این مفهوم شامل تعهد دولت به فراهم کردن دسترسی، عبور ایمن و امکانات است که اغلب از طریق «مکتب‌های محله» انجام می‌شود.
G	
General education تعلیم و تربیت عمومی	به برنامه‌های تعلیمی و تربیتی گفته می‌شود که برای توسعهٔ دانش، مهارت‌ها و شایسته‌گی‌های عمومی و مهارت‌های ریاضی یادگیرنده‌گان طراحی‌شده‌اند و اغلب برای آماده‌سازی شرکت‌کننده‌گان برای برنامه‌های تعلیمی و تربیتی پیشرفته‌تر در سطح تحصیلی بالاتر طراحی‌شده‌اند.

Gestalt کل یکپارچه	یک کلمهٔ آلمانی به معنای «کل یکپارچه» است. در روانشناسی، به این ایده اشاره دارد که ذهن چیزها را به‌عنوان کُل‌های سازمان‌یافته درک می‌کند تا فقط مجموعه‌یی از قطعات فردی. این بدان معنی است که وقتی یک تصویر را می‌بینید، فقط ضربات قلم‌مو را نمی‌بینید؛ بلکه کل منظره را می‌بینید. روانشناسی گشتالت نحوهٔ درک جهان، حل مشکلات و پردازش اطلاعات را بررسی می‌کند.
Globalisation جهانی‌شدن	به وابسته‌گی فزایندهٔ اقتصادها، فرهنگ‌ها و جمعیت‌های جهان اشاره دارد که ناشی از تجارت فرامرزی کالاها و خدمات، تکنولوژی و جریان‌های سرمایه‌گذاری، مردم و اطلاعات است.
Grade پایهٔ (مقطع) تحصیلی	مرحلهٔ خاصی از آموزش در تعلیم و تربیت ابتدایی که معمولاً در طول یک سال تحصیلی پوشش داده می‌شود. شاگردان در یک پایه تحصیلی معمولاً همسان هستند. به این مرحله، «صنف»، «گروه» یا «سال» نیز گفته می‌شود.
Graduation فارغ‌التحصیلی/فراغت از تحصیل	اتمام موفقیت‌آمیز یک برنامهٔ تعلیمی و تربیتی.
H	
Hard Skills مهارت‌های سخت	توانایی‌های خاص، قابل یادگیری و قابل‌اندازه‌گیری هستند که برای انجام یک کار لازم‌اند و از طریق تعلیم و تربیت، کارآموزی یا تجربه کسب می‌شوند؛ مانند برنامه‌نویسی، تحلیل داده، طراحی گرافیک، زبان‌های خارجی یا استفاده از سافت‌ویرهای خاص (اکسل). برخلاف «مهارت‌های نرم» (ارتباطات، رهبری)، این مهارت‌ها عینی، اغلب مختص صنعت هستند و به‌راحتی از طریق مدارک تحصیلی، گواهینامه‌ها یا آزمون‌ها اثبات می‌شوند و بنیان فنی بسیاری از نقش‌ها را تشکیل می‌دهند.
Herbartian model مدل هربارتی	یک چارچوب تدریسی نظام‌مند و پنج مرحله‌یی است که بر پیوند دادن دانش جدید به یادگیری قبلی تمرکز دارد و شامل آماده‌گی، ارائه، ارتباط/مقایسه، تعمیم و کاربرد می‌شود.
Hidden curriculum کری‌کولم پنهان	هدف از مطرح کردن این مفهوم، پرداختن به تمام آن درس‌ها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی است که به‌صورت رسمی و نوشته‌شده در کری‌کولم (صریح) وجود ندارند، اما محصل در طول تحصیل در پوهنتون به‌طور غیرمستقیم می‌آموزد.
Holistic approach	در نظر گرفتن یک موضوع به صورت کامل، یکپارچه و از تمام

رویکرد جامع، نگرش کل‌نگر، رویکرد همه جانبه	جوانب آن، نه فقط اجزای جدا از هم.
I	
Immediate outcomes نتایج فوری	شایسته‌گی‌های هستند که پس از اتمام به دست می‌آیند؛ درحالی‌که نتایج به تعویق افتاده به کاربرد بلندمدت مهارت‌ها اشاره دارند.
Incidental learning method متود یادگیری ضمنی	پروسهٔ غیرعمدی و برنامه‌ریزی نشدهٔ کسب دانش یا مهارت‌ها از طریق فعالیت‌های روزمره است، نه از طریق تعلیم و تربیت رسمی. یک «متود» واحد وجود ندارد، زیرا این یک پروسهٔ طبیعی است که می‌تواند از طریق مشاهده، تعامل اجتماعی، حل مسأله و کاوش غیررسمی رخ دهد. استراتژی خاصی به نام تدریس ضمنی (incidental teaching) از این اصل به‌صورت ساختاریافته استفاده می‌کند تا به کودکان، به‌ویژه افراد مبتلا به اوتیسم، کمک کند از طریق علایق خود بیاموزند و فرصت‌هایی برای درخواست خواسته‌هایشان فراهم می‌کند.
Induction teacher education تربیت معلم القایی	یک برنامهٔ نظام‌مند، ساختاریافته و حمایتی در نظام تربیت معلم حین خدمت است که هدف اصلی آن، تسهیل انتقال و ادغام موفقیت‌آمیز معلمان تازه‌کار (معمولاً در دو سال نخست خدمت) از مرحلهٔ دانش نظری رسمی پوهنتونی به محیط پیچیده و واقعی مکتب و صنف درس است. این پروسه، با تأکید بر یادگیری در حین عمل، از طریق حمایت و هدایت و راهنمایی عملی یک معلم با تجربه (mentors) در مکتب محل خدمت، معلم جدید را برای توسعهٔ مهارت‌ها، ایفای مؤثر و مستقل نقش حرفه‌یی تدریس خود آماده می‌سازد.
Inductive method روش استقرایی	به رویکردی در آموزش اشاره دارد که با ارائهٔ مثال‌ها و مشاهدات شروع‌شده و سپس از شاگردان می‌خواهد تا قوانین و ساختارهای کلی را کشف کنند، برخلاف روش قیاسی که با ارائهٔ قواعد شروع می‌کند و سپس به سراغ مثال‌ها می‌رود.
Inquiry Training Models مدل‌های کارآموزی پرسشگری	چارچوب‌های تعلیمی و تربیتی هستند، به‌ویژه چارچوب ریچارد ساچمن که به شاگردان پروسهٔ علمی ساختاریافته‌یی برای بررسی مسایل، پرسیدن سؤال، شکل دادن فرضیه‌ها و یافتن پاسخ‌ها را درس می‌دهند و فراتر از یادگیری حفظی حرکت کرده و تفکر انتقادی و استقلال را در مراحل مانند مواجهه با مسأله، جمع‌آوری داده، آزمایش و تحلیل توسعه می‌دهند. این مدل‌ها بر یادگیری

	مشارکتی تأکید دارند و به شاگردان کمک می‌کنند بفهمند که دانش موقتی است و ذهنیت علمی را تقویت می‌کند.
Integrated approach رویکرد یکپارچه	روشی است که در آن اجزا یا رشته‌های مختلف به‌جای جدا بودن، به‌صورت هماهنگ و مرتبطبا هم دیده می‌شوند تا به یک هدف کلی برسند.
Integrated courses کورس‌های تلفیقی	به کورس‌های تعلیمی و تربیتی گفته می‌شود که در آن‌ها چندین رشته یا مضمون به‌صورت یکپارچهبا هم ترکیب‌شده‌اند. این رویکرد تدریسی که به آن «ادغام» می‌گویند، به‌جای جدا کردن مفاهیم، آن‌ها را به شکلی تلفیقی یا ادغام‌شده ارائه می‌دهد تا یادگیرنده بتواند ارتباط میان آن‌ها را بهتر درک کند. برای مثال مضامین مختلف (مانند ریاضی و فیزیک یا تاریخ و ادبیات) در قالب یک درس به‌هم‌پیوسته تدریس می‌شوند. این روش به شاگردان کمک می‌کند تا ارتباط بین مضامین مختلف را بهتر درک کنند و دانش خود را در زمینه‌های گوناگون به‌طور هم‌زمان توسعه دهند.
Integrated programme برنامه‌های یکپارچه یا تلفیقی	برنامه‌های یکپارچهٔ عموماً ترکیبی از دو برنامه هستند. برنامه‌های مدرک دوگانه (Dual Degree Programmes) نیز در این سطح گنجانده می‌شوند. این ترکیب می‌تواند شامل مدرک لیسانس و لیسانس، مدرک لیسانس و ماستر، مدرک ماستری و دکترا باشد.
Integrated quality management system (IQMS) سیستم مدیریت کیفیت یکپارچه	استانداردهای مختلف مدیریتی (مانند کیفیت، محیطزیست، ایمنی) را در یک چارچوب یکپارچه ادغام می‌کند، پروسه‌ها را ساده می‌کند، تکرارها را کاهش می‌دهد، هزینه‌ها را کاهش می‌دهد و با همسویی تلاش‌های مختلف بخش‌ها به سمت اهداف مشترک سازمانی، اغلب با استفاده از استانداردهای مشترک، کارایی و عملکرد کلی را بهبود می‌بخشد.
Internship in teaching کارآموزی کامل تدریس	تجربهٔ عملی و تحت نظارت میدانی است که در آن معلمان مشتاق نظریهٔ صنف درس را به کار می‌گیرند، معلمان با تجربه را مشاهده می‌کنند، درس‌ها را برنامه‌ریزی می‌کنند و مهارت‌های واقعی در مدیریت صنف‌ها، توسعه کری‌کولم و درک عملکرد مکتب کسب می‌کنند و به‌عنوان پلی حیاتی برای تبدیل‌شدن به یک معلم معتبر عمل می‌کنند. این برنامه‌ها که اغلب بخشی از دوره‌های کارآموزی معلم هستند، از دوره‌های کوتاه تا کارآموزی‌های طولانی‌تر و یکپارچه را شامل می‌شوند و حمایت مربیان و سرپرستان را ارائه

	می‌دهند و درعین‌حال به کارآموزان کمک می‌کنند اعتمادبه‌نفس و مهارت‌های عملی تدریس را افزایش دهند.
J	
Jigsaw teaching method متود تدریس جکسو	یک راهبرد یادگیری مشارکتی است که در آن یک موضوع پیچیده به بخش‌هایی تقسیم می‌شود، شاگردان در گروه‌های کوچک در یک بخش «متخصص» می‌شوند و سپس قطعه خود را به گروه اصلی «خانه» خود درس می‌دهند و درک کاملی؛ مانند یک معما شکل می‌گیرد.
K	
Knowledge as a ‘given’ دانش به عنوان امری مسلم	به این اشاره دارد که دانش به‌عنوان چیزی ثابت، تغییرناپذیر، عینی و از پیش تعیین‌شده در نظر گرفته می‌شود که باید بدون چون‌وچرا از سوی یادگیرنده پذیرفته شود.
Knowledge base پایگاه دانش	یک مخزن متمرکز از اطلاعات؛ مانند پرسش‌های متداول، آموزش‌ها و راهنماها است که برای دسترسی و جستجوی آسان طراحی‌شده است.
Knowledge society جامعهٔ دانش	جامعه‌یی است که در آن ایجاد، به اشتراک‌گذاری و کاربرد دانش در عملکرد و توسعهٔ آن نقش اساسی دارد.
L	
Learning experiences تجربه‌های یادگیری	به مجموعه‌یی از وقایع یا موقعیت‌هایی گفته می‌شود که فرد در اثر مواجهه با آن‌ها، دانش، مهارت یا درک جدیدی کسب می‌کند و اغلب برای توصیف درس گرفتن از اتفاقات گذشته به کار می‌رود.
Lecture method متود تدریس سخنرانی، متود لکچر	روشی از تدریس که در آن مدرس اطلاعات را به‌صورت یک‌طرفه و به شکلی سازمان‌یافته به شاگردان ارائه می‌دهد.
Lesson plan پلان جلسهٔ درس	نقشه راه دقیق معلم برای یک صنف است که مشخص می‌کند شاگردان چه چیزهایی یاد خواهند گرفت (اهداف)، چگونه آن را یاد خواهند گرفت (فعالیت‌ها، متودها، مواد) و چگونه یادگیری بررسی می‌شود (ارزیابی) تا تجربه یادگیری متمرکز، مؤثر و جذاب تضمین شود. اجزای کلیدی معمولاً شامل اهداف واضح، فعالیت‌های یادگیری، مدیریت زمان، منابع لازم و متودهای ارزیابی هستند که به‌عنوان راهنما برای ساختارمند و هدفمند نگه‌داشتن آموزش عمل می‌کنند.
Liberal arts college	بر تحصیلات گستردهٔ لیسانس در علوم انسانی، ساینس و هنر

کالج هنرهای آزاد	تمرکز داشته، بر تفکر انتقادی، ارتباطات و درک جامع از جهان تأکید دارد، برخلاف پوهنتون‌های تخصصی. این کالج‌ها معمولاً صنف‌های کوچک‌تر، تعامل نزدیک با اعضای هیئت‌علمی و کری‌کولمی دارند که برای پرورش افراد سازگار و کنجکاو ازنظر فکری با دانش عمومی قوی و مهارت‌های متنوع طراحی‌شده است، نه صرفاً کارآموزی‌های تخصصی شغلی.
Licentiate teacher(l.t.) معلم دارای گواهی	به مدرکی اطلاق می‌شود که صلاحیت و مجوز رسمی فرد برای اشتغال در حرفهٔ تدریس را تأیید می‌کند. این مدرک معمولاً پس از گذراندن دوره‌های تربیت معلم و احراز شرایط لازم (مانند آزمون‌های شایسته‌گی) به فرد اعطا می‌شود.
M	
MA Education or MAEd ماستر ارشد علوم تربیتی	یک مدرک «تحصیلات تکمیلی» برای معلمان و حرفه‌یی‌ها است تا تخصص خود را در تدریس، رهبری، کری‌کولم، سیاست گذاری یا پژوهش عمیق تر کنند و چشم انداز شغلی خود را در مکاتب، سازمان‌های غیردولتی، کارآموزی شرکتی یا اکادمیک اغلب با گزینه‌های تحصیل انعطاف پذیر؛ مانند پاره وقت یا آنلاین بهبود بخشند. این روش بر پایه تجربه بنا می‌شود تا درک انتقادی از نظریه و عمل تعلیمی و تربیتی را توسعه دهد و برای نقش‌های پیشرفته یا تحصیلات دکتری آماده شود، هرچند معمولاً خود مدرک تدریس مستقیم نیست.
Master of Education (M.Ed.) ماستر تعلیم و تربیت	یک مدرک «تحصیلات تکمیلی» است که برای معلمان به‌منظور ارتقای «مهارت‌های تدریس»، تخصص در حوزه‌هایی مانند کری‌کولم یا رهبری، یا ورود به نقش‌های مدیریتی (مانند مدیر یا رهبر منطقه) در مقاطع تحصیلات عالی ارائه می‌شود. این دوره دانش درزمینهٔ پداگوژی، سیاست‌گذاری و عمل را عمیق‌تر می‌کند، اغلب از طریق پژوهش یا تجربه عملی و معمولاً ۲ تا ۳ سال طول می‌کشد، با گزینه‌های آنلاین یا پاره‌وقت برای معلمان شاغل.
Mastery level سطح تسلط	رسیدن به سطح بالایی از دانش یا مهارت در یک موضوع است که اغلب با عملکردی بی‌دردسر، درک عمیق و توانایی مدیریت پیچیده‌گی مشخص می‌شود.
Microteaching مایکروتیچینگ	یک متود تدریس خلاقانه و ساختاریافته است که به معلمان و محصلان تربیت معلم این فرصت را می‌دهد تا «مهارت‌های

	تدریس» خود را در محیطی کوچک‌تر و کنترل‌شده تمرین و ارزیابی کنند. در این روش، معلم یا محصل یک موضوع خاص را در مدت‌زمان کوتاهی (معمولاً ۵ تا ۱۰ دقیقه) برای گروهی کوچک از همکاران، شاگردان یا حتی مربیان ارائه می‌دهد. این پروسه با هدف بهبود «کیفیت» تدریس، شناسایی نقاط قوت و ضعف و دریافت بازخورد سازنده انجام می‌شود.
Mobile profession حرفهٔ متحرک	حرفه‌یی که در آن یک فرد متخصص (مانند یک معلم) بتواند به‌راحتی و بدون موانع بزرگ، بین مناطق یک کشور یا حتی کشورهای مختلف جابه‌جا شود و در هرکجا که رفت، بتواند مجدداً در «حرفه» خود مشغول به کار شود. هدف این است که تدریس هم؛ مانند برخی مشاغل دیگر مرزگذر شود تا: کمبود معلم در یک منطقه با انتقال آسان معلمان از مناطق دیگر جبران شود، معلمان تجارب و ایده‌های جدید را با خود جابه‌جا کنند و فرصت‌های شغلی بیشتری برای معلمان در سطح جهانی به وجود آید. پس «حرفهٔ متحرک» به معنای قابلیت جابه‌جایی آسان و به رسمیت شناخته شدن صلاحیت‌ها در مناطق مختلف است.
Monastic system نظام رهبانی	شیوه‌یی مذهبی از زنده‌گی است که در آن افراد (راهبان، راهبه‌ها) از فعالیت‌های دنیوی دست می‌کشند تا خود را وقف فعالیت‌های معنوی کنند، تحت نذرها و قوانین ثابت در جوامع سازمان‌یافته و اغلب منزوی (صومعه‌ها) یا به‌عنوان زاهدان زنده‌گی می‌کنند و تمرکز آن بر دعا، زهد و رشد معنوی است؛ عملی که در مسیحیت، بودیسم، هندوئیسم و سایر ادیان یافت می‌شود. این سیستم‌ها ساختار، جامعه و هدف را فراهم می‌کنند و به‌عنوان مراکز یادگیری، حفظ فرهنگی و حمایت اجتماعی عمل می‌کنند و بر انضباط بر فردگرایی تأکیددارند.
Monitorial system سیستم معلمیاری	در عصر باستان، گاهی اوقات معلم توسط برخی از شاگردان مسن‌تر و تواناتر که نقش دستیار معلم یا معلم یار (Monitors) را بر عهده داشتند در کار خود کمک می‌شد. این سیستم معلمیاری که روشی برای آماده‌سازی تدریجی شاگردان برای ایفای نقش معلمی بود، دستاورد نظام تعلیم و تربیت باستانی بود.
N	
National cadet corps سپاه ملی کادتی	یک سازمان داوطلبانه است که محصلان را از مکاتب، کالج‌ها و پوهنتون‌های سراسر هند جذب می‌کند. به کادت‌ها آموزش نظامی

اولیه درزمینهٔ سلاح‌های سبک و رژه داده می‌شود.	
امتحانی در سطح ملی است که برای تعیین صلاحیت متقاضیان برای سمت‌های «assistant professor» و « Junior Researcher» در مؤسسات دولتی در هند طراحی شده است.	National eligibility test (NET) آزمون ملی احراز صلاحیت
بورسیه‌های ملی بودجهٔ خارجی فراهم می‌کنند تا بتوانید فرصت‌های فوق العاده‌یی مثل پژوهش، تحصیل در خارج و خدمات عمومی را دنبال کنید.	National fellowship بورسیه یا کمک‌هزینهٔ تحصیلی ملی
یادگیری انعطاف‌پذیر خارج‌ازمسیرهای سنتی ارائه می‌دهد و بر مهارت‌ها، توسعهٔ حرفه‌یی یا غنی‌سازی شخصی از طریق گزینه‌هایی؛ مانند گواهینامه‌ها، نشان‌های دیجیتال، کارآموزی و کورس‌های فردی تمرکز دارد و به شاگردان اجازه می‌دهد بدون تعهد به برنامهٔ کامل مدرک، مدارک یا واحدهای درسی کسب کنند. این برنامه برای ارتقای مهارت، تغییر مسیر شغلی یا کشف موضوعات مختلف ایدئال است و اغلب زمان و هزینهٔ کمتری نسبت به مدرک کامل می‌طلبد.	Non Degree education تحصیلات غیر درجه‌یی یا فاقد مدرک
به یادگیری سازمان‌یافته و داوطلبانه‌یی گفته می‌شود که خارج از چارچوب نهادهای رسمی تعلیم و تربیت صورت می‌گیرد. این تعلیم و تربیت ممکن است ساختاری منظم داشته باشد؛ اما لزوماً به مدارک رسمی آکادمیک منجر نمی‌شود و اغلب بر مهارت‌های عملی، زنده‌گی یا موضوعات خاص متمرکز است. مثال: – کورس‌های آزاد تعلیم و تربیت کامپیوتر در یک مؤسسه محلی. – کارگاه‌های کارآموزی هنر، موسیقی یا صنایع‌دستی. – برنامه‌های سوادآموزی بزرگ‌سالان. – کورس‌های کوتاه‌مدت مدیریت پروژه یا توسعهٔ فردی که توسط سازمان‌های غیر آکادمیک برگزار می‌شوند. شکل دیگری از یادگیری غیر رسمی نیز وجود دارد؛ نظیر Informal education: تعلیم و تربیت کاملاً بدون ساختار و خودجوش از طریق تجربیات روزمره زنده‌گی؛ مانند یادگیری از خانواده، دوستان، رسانه‌ها یا محیط کار، یادگیری زبان از طریق تماشای فیلم، یا کسب مهارت‌های زنده‌گی از والدین.	Non-formal education تعلیم و تربیت غیررسمی
ازنظر تاریخی، در هند، «مکاتب عادی» به مراکز آموزشی خاصی اطلاق می‌شد که «مأموریت» اصلی آن‌ها تربیت معلمان برای	Normal school مکاتب عادی

	دورۀ تعلیمات ابتدایی بود. این مکاتب با هدف ایجاد یک «هنجار» یا استاندارد در متودهای تدریس و «کیفیت» معلمان تأسیس شدند (از همین رو به آن‌هاNormal می‌گفتند). این مکتب‌ها معلم پرور بودند و فارغ‌التحصیلان آن‌ها برای تدریس در مکتب‌های ابتدایی (و نه سطوح بالاتر) آماده می‌شدند. این مفهوم بعدها به «کالج‌های تربیت معلم» (Teachers' Training Colleges) تکامل یافت.
O	
Operation blackboard عملیات تختۀ سیاه	یک برنامۀ دولت هند بود که در سال ۱۹۸۷ برای بهبود «کیفیت» تعلیم و تربیت ابتدایی با اطمینان از اینکه همه مکتب‌های ابتدایی امکانات ضروری؛ مانند حداقل دو صنف درس مجزا: برای جلوگیری از صنف‌های چندپایه (چندپایه در یک اتاق درسی) و ایجاد فضای فیزیکی مناسب برای هر آب و هوایی. حداقل دو معلم (یک زن و یک مرد): برای کاهش نسبت معلم به شاگرد و اطمینان از حضور معلمان زن که برای ثبت‌نام دختران ضروری است. وسایل تدریسی یادگیری: شامل تختۀسیاه (که نام طرح از آن گرفته‌شده است) نقشه، چارت، وایت بورد، کتاب‌های کمک‌آموزشی، اسباب‌بازی‌های آموزش برای کار با دست و رویکرد کودک محور برای یادگیری را ارائه می‌دهند، راه‌اندازی شد.
Optional courses درس‌های اختیاری، صنف‌های اختیاری، درس‌های انتخابی	کورس‌های درسی که محصلان ملزم به گذراندن آن‌ها نیستند؛ بلکه می‌توانند بر اساس علاقه و نیاز خود آن‌ها را انتخاب کنند.
Orientation programs برنامه‌های آشناسازی و راهنمای	مقدمه‌های ساختاریافته‌یی برای محیط یادگیری جدید هستند که به شاگردان جدید کمک می‌کنند تا سازگار شوند، حس تعلق پیدا کنند و دربارۀ منابع و انتظارات مؤسسه خود بیاموزند. این برنامه‌ها بسته به سطح متفاوت هستند؛ از کمک به کودکان خوردسال برای شروع کودکستان تا راهنمایی محصلان پوهنتون در گذار به تحصیلات عالی و حتی ارائۀ راهنمایی در مسیر شغلی.
Outsourcing برون‌سپاری	به واگذاری انجام پروسه یا فعالیت‌های داخلی یک کسب‌وکار به یک تأمین‌کنندۀ خارجی تحت قرارداد مشخص گفته می‌شود. هنگامی‌که یک سازمان برخی از فعالیت‌ها یا پروسۀ کسب‌وکار خود را به عرضه‌کننده‌یی در بیرون از شرکت یا سازمان خود بسپارد این عمل را برون‌سپاری می‌نامند.
P	

Participatory explicitness صراحت مشارکتی	به رویکردی در تعلیم و تربیت اشاره دارد که در آن هدف‌ها، انتظارات، معیارهای موفقیت و منطق فعالیت‌های یادگیری، نه به‌صورت یک‌طرفه توسط معلم؛ بلکه با مشارکت فعال خود یادگیرنده‌گان شفاف‌سازی و تعریف می‌شوند. این روش با درگیر کردن شاگردان در پروسهٔ فهم «چرایی» و «چگونه‌گی» یادگیری، حس مالکیت، مسؤولیت‌پذیری و درک عمیق‌تری در آنان ایجاد می‌کند.
participatory teacher education تربیت معلم مشارکتی	به رویکردی در تربیت معلم اشاره دارد که در آن معلمان (معلمان آینده) به صورت فعال در پروسهٔ یادگیری، تصمیم‌گیری و حل مسایل مربوط به تدریس خودشان درگیر می‌شوند، نه اینکه صرفاً شنونده منفعل باشند و بر یادگیری از بالا به پایین تأکید نمایند. «مشارکت» در این زمینه به معنای تقویت خود-مختاری، خلاقیت و توانمندی معلمان برای ایجاد تغییر در صنف درس است.
Pedagogy علم و هنر تدریس، تدریس‌شناسی، فن تعلیم و تربیت، پداگوژی	شامل نظریه‌ها، متود و یاددهی و یادگیری است و به مطالعهٔ چگونه‌گی انتقال دانش و مهارت از معلم به شاگرد می‌پردازد و به‌طورکلی به «فن تعلیم و تربیت» اشاره دارد. مفاهیم اصلی پداگوژی عبارت‌اند از: • متودهای تدریس: تکنیک‌ها و استراتژی‌هایی که معلمان برای انتقال اطلاعات به کار می‌برند (مانند روش سقراطی). • نظریهٔ یادگیری: چگونه‌گی یادگیری افراد و تأثیر عوامل روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی بر آن. • تعامل یاد دهنده و یادگیرنده: بررسی تعاملات بین معلم و شاگرد در پروسهٔ یادگیری. • اهداف تعلیم و تربیت: درک اهداف کلی تعلیم و تربیت، از توسعهٔ عمومی تا مهارت‌های تخصصی. • دانش پداگوژیک محتوا (Pedagogical Content Knowledge (PCK)): دانش ترکیبی که معلم برای تدریس یک موضوع خاص نیاز دارد، یعنی ترکیب دانش تخصصی بادانش متودهای تدریس آن. در یک جمله: پداگوژی، مجموعهٔ دانش و مهارت‌هایی است که یک مربی برای تعلیم و تربیت مؤثر به کار می‌برد و در قلب پروسهٔ یاددهی قرار دارد

Pedagogical theory نظریهٔ پداگوژیکی	مطالعهٔ تعلیم و تربیت، علوم انسانی و علم تدریس است که چارچوبی برای چگونه‌گی وقوع یادگیری و راهنمایی آن فراهم می‌کند. این نظریه‌ها بر «تمرین تدریس»؛ مانند تهیه و ترتیب پلان درسی و تعاملات صنفی تأثیر می‌گذارند و دیدگاهی نظام‌مند دربارهٔ نحوهٔ تعلیم و تربیت و توسعهٔ انسانی در افراد و جامعه ارائه می‌دهند. روش‌های پداگوژیکی مؤثر اغلب دانش قبلی یادگیرنده را در نظر می‌گیرند، مشارکت فعال را ترویج می‌کنند و اهداف روشنی برای نتایج یادگیری دارند.
peer appraisal ارزیابی همتا	به پروسه‌یی گفته می‌شود که در آن همکاران و همصنفی‌ها یکدیگر را بر اساس عملکرد، مهارت‌ها و کیفیت کارشان ارزیابی می‌کنند.
Performance appraisal ارزیابی عملکرد	به روند رسمی ارزیابی منظم عملکرد یک کارمند توسط مدیران یا سرپرستان اطلاق می‌شود و برای درک نقاط قوت و ضعف کارمند و تعیین اهداف آینده شغلی او ضروری است.
Performance based appraisal system (pbas) سیستم ارزیابی مبتنی بر عملکرد	سیستمی است که عمدتاً در تحصیلات عالی برای «ارزیابی عملکرد (PA)» اساتید و کارکنان بر اساس معیارها و نکات خاص استفاده می‌شود. اغلب با «طرح پیشرفت شغلی (CAS)» مرتبط است و شامل «خودآزمایی» است که سپس توسط یک کمیته تأیید می‌شود و نمرات را برای عملکرد در زمینه‌هایی؛ مانند تدریس، تحقیق و توسعهٔ حرفه‌یی اختصاص می‌دهد. برای ارتقاء و افزایش رتبه، حداقل امتیاز لازم است.
performance assessment ارزشیابی عملکرد	سنجش، ارزشیابی یا سنجش عملکرد یک فرد، سیستم یا پروسه. سنجش توانمندی‌های داوطلب برای انجام یک وظیفه.
Personal knowledge دانش شخصی	به اطلاعاتی اشاره دارد که از طریق حواس، تجربیات یا تأمل درونی فرد به دست می‌آید، متمایز از اطلاعات دست‌دوم یا فرضی حیاتی است. این شامل توانایی‌هایی؛ مانند نواختن ساز، خاطرات شخصی، احساسات و مهارت‌های عملی است که درک ذهنی و تجسم‌یافته را به‌جای صرفاً حقایق عینی برجسته می‌کند.
Piagetian and Brunnerian experiments آزمایش‌های پیاژه و برونری	بر درک نحوهٔ یادگیری و رشد شناختی کودکان متمرکز است.
Portfolios کارنامه، نمونهٔ کارها	یک مجموعهٔ هدفمند و نظام‌مند از آثار فرد است که روند پیشرفت، کوشش‌ها، دستاوردها و بازتاب‌های شخصی او را در یک حوزهٔ

	خاص به نمایش می‌گذارد. برخلاف یک آرشیو ساده، نمونهٔ کارها با انتخاب و سازمان‌دهی فعال آثار همراه است و داستان رشد و یادگیری فرد را روایت می‌کند.
Postgraduate education تحصیلات تکمیلی بعداز لیسانس	برنامه‌های سطح تحصیلات تکمیلی اغلب به گونه‌یی طراحی شده‌اند که به شرکت‌کننده‌گان دانش، مهارت‌ها و شایسته‌گی‌های پیشرفته علمی و/یا حرفه‌یی ارائه دهند و منجر به اخذ مدرک دوم یا معادل آن در تحصیلات عالی شوند. ورود به این برنامه‌ها معمولاً مستلزم اتمام موفقیت‌آمیز دورهٔ لیسانس (Undergraduate) است و می‌تواند شامل مدرک‌های ماستری، دکترا (Ph.D.) و سایر برنامه‌های تخصصی بوده ممکن است به انتخاب رشته و/یا نمرات کسب شده بسته‌گی داشته باشد.
Postgraduate diploma دیپلم تحصیلات تکمیلی	دانش و مهارت‌های بسیار تخصصی را ارائه می‌دهند که مهارت‌های نظری، فنی، خلاقانه یا مفهومی را با عمق قابل‌توجهی در برخی زمینه‌ها در بر می‌گیرد. تمرکز بر به‌کارگیری طیف قابل‌توجهی از اصول بنیادی و تکنیک‌های پیچیده در طیف گسترده‌ای از زمینه‌ها و اغلب غیرقابل‌پیش‌بینی در رابطه با کارکردهای متنوع یا بسیار خاص است.
Practice-teaching تمرین تدریس (تدریس شاگردان/عمل تدریس)	مرحلهٔ عملی ضروری در تدریس معلمان است که در آن معلمان مشتاق در صنف‌های واقعی زیر نظر مربیان با تجربه کار می‌کنند تا نظریه را به کار ببرند. مهارت‌هایی؛ مانند پلان درس و مدیریت صنف را توسعه دهند و قبل از اینکه کاملاً مسؤول صنف‌های خود شوند، اعتمادبه‌نفس کسب کنند و به‌عنوان پلی حیاتی بین یادگیری آکادمیک و تدریس حرفه‌یی عمل کنند. این یک تجربهٔ تحت نظارت است که شامل مشاهده، تدریس، بازخورد و خودارزیابی است و آن‌ها را برای چالش‌های واقعی تدریس آماده می‌کند.
Prepositional knowledge دانش گزاره‌یی	یعنی دانشی که موضوع آن «گزاره‌ها» است. گزاره، محتوای ادعایی است که یک جمله خبری بیان می‌کند و می‌تواند درست یا نادرست باشد.
Pre-professional undergraduate studies تحصیلات پیش حرفه‌یی لیسانس	عبارت از کورس‌ها یا برنامه‌هایی هستند که برای آماده‌سازی محصلان جهت پذیرش در پوهنځی‌های تحصیلات ماستری یا حرفه‌یی؛ مانند پوهنځی‌طب، حقوق یا فارمسی طراحی‌شده‌اند. این‌ها معمولاً خود برنامه‌های تحصیلی نیستند؛ بلکه مجموعه‌یی از

	کورس‌های پیش‌نیاز هستند که اغلب به‌عنوان بخشی از مدرک لیسانس در رشته‌یی مرتبط؛ مانند بیولوژی گذرانده می‌شوند. هدف این است که پایه‌های علمی و تجربهٔ لازم برای یک مدرک پیشرفتهٔ خاص را تکمیل کنید.
Presage variables متغیرهای پیش‌زمینه‌یی	ویژه‌گی‌های پیشین معلمان و شاگردان هستند، همراه با عوامل محیطی که پروسهٔ تدریس و یادگیری را پیش از آغاز آن تحت تأثیر قرار می‌دهند و زمینه را برای نتایجی؛ مانند یادگیری و مشارکت شاگردان فراهم می‌کنند. نمونه‌های کلیدی شامل دانش/باورهای معلم (مضمون، پداگوژی)، ویژه‌گی‌های شاگرد (خودتنظیمی، پیش‌زمینه) و زمینهٔ صنف/مکتب است که همهٔ این‌ها بر رفتارهای تدریس (متغیرهای پروسه‌یی) و نتایج نهایی (متغیرهای محصول) در مدل‌های تعلیمی و تربیتی تأثیر می‌گذارند.
Presidency college کالج پریزیدنسی	یک کالج حرفه‌یی مستقل خصوصی در هند است. این کالج توسط کمیسیون «مؤسسات ریاست جمهوری» تأسیس شده است. کمیسیون ریاست جمهوری در سال ۱۹۷۶ تأسیس شد و امروز از هفت مکتب، دو پوهنځی و یک پوهنتون مستقر در مانگالورو و بنگالورو تشکیل شده است.
Preventive education تعلیم و تربیت پیشگیرانه	یک رویکرد پیشگیرانه است که هدف آن جلوگیری از پیامدهای منفی با تدریس مهارت‌ها، ترویج رفتارهای سالم و ارائه اطلاعات قبل از بروز مشکلات است. این شامل طیف گسترده‌یی از موضوعات؛ مانند بهداشت و ایمنی، یادگیری اجتماعی و عاطفی، پیشگیری از سوءمصرف مواد مخدر و سواد رسانه‌یی است و اغلب کل جامعه را برای ایجاد یک محیط حمایتی درگیر می‌کند. هدف ایجاد انعطاف‌پذیری، افزایش آگاهی و تجهیز افراد به دانش و ابزار برای انتخاب‌های مثبت است.
Problem of complexity مسأله پیچیده‌گی	به این مفهوم اشاره دارد که سیستم‌ها، مسایل یا پروسه آن‌قدر پیچیده می‌شوند که درک، مدیریت یا کنترول آن‌ها بسیار دشوار می‌گردد. این پیچیده‌گی می‌تواند ناشی از عوامل متعددی باشد؛ از جمله تعداد زیاد اجزاء، ارتباطات درهم‌تنیده بین آن‌ها، یا پویایی و غیرقابل‌پیش‌بینی بودن کل سیستم. وقتی با چنین مسأله‌یی روبرو می‌شویم، راه‌حل‌های ساده و خطی معمولاً با شکست مواجه می‌شوند و حتی ممکن است مشکل را حادتر کنند. این مفهوم در حوزه‌های مختلفی؛ مانند مدیریت، تکنولوژی معلوماتی، علوم

	اجتماعی و مهندسی مطرح است. راه‌حل اصلی، استفاده از تفکر سیستمی، تقسیم مسأله به بخش‌های کوچک‌تر و درک تعامل بین آن‌هاست.
Problem of enactment مشکل اجرایی سازی	در تعلیم و تربیت به‌دشواری رایجی اشاره دارد که معلمان در ترجمهٔ نظریه‌ها، راهبردها یا بازخوردهای جدید به تمرین‌های منسجم در صنف درس با آن مواجه‌اند، اغلب به دلیل عادت، تردید به خود (خودکارآمدی) یا فاصله بین دانستن اینکه چه‌کاری باید انجام دهند و چگونه آن را به‌طور مؤثر در زمان واقعی انجام دهند که منجر به تبلیغ یک ایده و انجام ایده‌یی دیگر می‌شود. این موضوع چالش گذار از توسعهٔ حرفه‌یی (یادگیری) به اجرای واقعی در صنف درس (انجام دادن) را برجسته می‌کند.
Process variables متغیرهای پروسه	عناصر پویا در تعامل تدریس و یادگیری هستند؛ مانند متودهای تدریس، مشارکت شاگردان، رفتار معلم (اشتیاق، استراتژی‌ها)، وظایف یادگیری و محیط صنف که بر نحوهٔ یادگیری و دستیابی شاگردان به نتایج تأثیر می‌گذارند و بین معلم (متغیر مستقل) و نتایج شاگرد (متغیر وابسته) قرار دارند. آن‌ها شامل «چگونه» تربیت می‌شوند، از جمله فعالیت‌ها، راهبردها (مانند کار گروهی، کمک‌های بصری) و تعاملاتی که درک را تسهیل می‌کنند و آن‌ها را برای پژوهش و آموزش مؤثر حیاتی می‌سازند.
Product variables متغیرهای محصول	نتایج پروسهٔ تدریس و یادگیری هستند؛ مانند نمرات آزمون شاگرد، پروژه‌های تکمیل‌شده یا مقالات نوشتاری. این‌ها محصولات ملموسی هستند که معلمان می‌توانند برای ارزشیابی یادگیری، درک و موفقیت شاگردان ارزیابی کنند. نمونه‌هایی از این موارد شامل اثر نهایی یک شاگرد، یک مقالهٔ پژوهشی یا نمرهٔ او در یک آزمون استاندارد است.
professional development توسعهٔ حرفه‌یی	پروسهٔ مستمر یادگیری، ارتقاء مهارت‌ها و افزایش دانش تخصصی برای بهبود عملکرد شغلی که اغلب شامل تعلیم و تربیت، کورس‌ها و فعالیت‌های عملی است تا فرد در مسیر شغلی خود پیشرفت کند.
Professional education تعلیم و تربیت حرفه‌یی	یادگیری تخصصی است که افراد را بادانش، مهارت‌ها و اخلاق خاص موردنیاز یک حرفهٔ خاص مجهز می‌کند، با تمرکز بر کاربرد عملی در حوزه‌هایی؛ مانند طب، حقوق یا حرفه‌ها و اغلب شامل کارآموزی مداوم برای حفظ شایسته‌گی و سازگاری با تغییرات

	صنعت است. این حوزه فراتر از آکادمیک عمومی می‌رود و نظریه را باتجربهٔ عملی از طریق برنامه‌های رسمی، گواهینامه‌ها، کارگاه‌ها و تعلیم و تربیت مداوم ادغام می‌کند تا حرفه‌یی‌های آماده کار را پرورش دهد.
Professional expertise تخصص حرفه‌یی	مهارت، دانش و تجربه‌یی عمیق و تخصصی است که فرد در یک حوزهٔ خاص کسب می‌کند و از طریق صلاحیت‌ها، تمرین و قضاوت نشان داده می‌شود و به او امکان می‌دهد کارهای پیچیده را انجام دهد، مشکلات را حل کند و خدمات با کیفیت بالا در صنعت خود ارائه دهد؛ مانند دانش طبی یک طبیب یا تسلط برنامه‌نویسی یک برنامه‌نویس. این سیستم از طریق کارآموزی، تجربه و یادگیری مستمر ساخته‌شده و متخصصان را با توانایی‌های خاص حوزهٔ شان متمایز می‌کند.
Professional knowledge دانش حرفه‌یی	دانش تخصصی، مهارت‌ها و شایسته‌گی‌هایی است که برای تسلط در یک حوزهٔ خاص لازم است و هم دانش فنی و هم توانایی به‌کارگیری مؤثر آن را در بر می‌گیرد. این شامل ترکیبی از تخصص موضوعی، درک نحوهٔ تدریس یا به‌کارگیری آن دانش (مانند دانش پداگوژیکی برای معلمان) و توانایی استفاده از این اطلاعات برای حل مسایل و مشارکت در جامعهٔ حرفه‌یی است.
Professional skills مهارت‌های حرفه‌یی	مهارت‌های حرفه‌یی در تعلیم و تربیت شامل ارتباط، سازمان‌دهی و سازگاری است که برای مدیریت صنف درس و حمایت از موفقیت شاگردان حیاتی است. مهارت‌های حیاتی دیگر شامل خلاقیت، رهبری و تعهد به یادگیری مستمر از طریق توسعهٔ حرفه‌یی است. سواد دیجیتال نیز برای ادغام تکنولوژی در متودهای مدرن تدریس ضروری است.
Professional training کارآموزی حرفه‌یی، توسعهٔ حرفه‌یی	شامل یادگیری مستمر برای معلمان است تا مهارت‌ها، دانش و اثربخشی آن‌ها در صنف درس بهبود یابد. این می‌تواند شامل متودهای رسمی و غیررسمی مختلفی؛ مانند کارگاه‌ها، کورس‌ها آنلاین، سمینارها، راهنمایی همتا و یادگیری مبتنی بر عملکرد باشد که همگی با هدف ارتقای متودهای تدریس و نتایج شاگردان طراحی‌شده‌اند. هدف این است که با بهترین متودها به‌روز بماند، مهارت‌های جدید توسعه یابد و در نهایت محیط یادگیری مثبت‌تر و پربارتری برای شاگردان ایجاد شود.
Professionalism	به مجموعهٔ مهارت‌ها، «کیفیت‌ها» و رفتارهایی اشاره دارد که یک

حرفه‌یی گری، حرفه‌یی گرایی، داشتن صفات و عادات مخصوص اهل «حرفه»	فرد حرفه‌یی را مشخص می‌کند.
Projective tests آزمون‌های فرافکن	روش‌های روان‌سنجی هستند که در آن محرک‌های مبهم به فرد ارائه می‌شود تا با تفسیر خود، درگیری‌های درونی و ویژه‌گی‌های پنهان شخصیتش را آشکار کند.
Pupil teacher system سیستم شاگرد معلم	یک برنامه کارآموزی بود که قبل از قرن بیستم به‌عنوان یک «سیستم شاگردی» برای معلمان مورداستفادهٔ گسترده قرار می‌گرفت. با ظهور تعلیم و تربیت برای توده‌ها در آغاز قرن نوزدهم، تقاضا برای معلمان افزایش یافت. تا ۱۸۴۰، این آشکار شده بود که آماده‌سازی آکادمیک شاگردان برای کارآموزی معلمی در یک سیستم کالج ناکافی است. در سال ۱۸۴۶، بریتانیا یک «سیستم شاگرد معلم» را با تمرکز بر تعلیم و تربیت معلمان دورهٔ متوسطه، رسمیت بخشید که در آن یک شاگرد ارشد حداقل سیزده‌ساله، به‌عنوان شاگرد (apprentice)، معمولاً به مدت پنج سال برای یادگیری حرفهٔ معلمی خدمت می‌کرد. شاگرد معلمان به‌عنوان معلم کودکان کوچک‌تر عمل می‌کردند و از مشاهده و کاربرد عملی یاد می‌گرفتند و هم‌زمان تحصیلات خود را تکمیل می‌کردند.
Q	
Qualification گواهینامه، مدرک مهارتی، صلاحیت/ شایسته‌گی	تأیید رسمی، معمولاً به شکل سندی که تکمیل موفقیت‌آمیز یک برنامهٔ تعلیمی و تربیتی یا مرحله‌یی از یک برنامه را تأیید می‌کند که شما را برای یک شغل یا وظیفه مناسب می‌کند، یا شرایطی که باید برای انجام کاری برآورده کنید. این‌یک سابقه رسمی (مثل مدرک/گواهینامه) یا یک توانایی ذاتی (مثل دانش/ویژه‌گی) است که اغلب آن‌ها را می‌توان از طریق موارد زیر کسب کرد: ۱) تکمیل موفقیت‌آمیز یک برنامه برنامهٔ تعلیمی و تربیتی کامل؛ ۲) تکمیل موفقیت‌آمیز یک مرحله از یک برنامهٔ تعلیمی و تربیتی (مدارک متوسطه)؛ یا ۳) تأیید دانش، مهارت‌ها و شایسته‌گی‌های کسب‌شده، مستقل از شرکت در یک برنامهٔ تعلیمی و تربیتی.
Qualifying examination امتحان صلاحیت، امتحان احراز صلاحیت	به امتحانی اشاره دارد که برای ارزشیابی مهارت‌ها و دانش لازم برای انجام یک کار خاص، به‌خصوص در سطح پیشرفته تحصیلی یا شغلی، برگزار می‌شود.

Quality parameters پارامترهای کیفی، شاخص‌ها و معیارهای تعیین «کیفیت»	معیارهای عینی و قابل‌اندازه‌گیری هستند که برای قضاوت در مورد اینکه «آیا یک‌چیز به سطح مطلوبی از «کیفیت» رسیده است یا خیر» استفاده می‌شوند. این پارامترها به‌جای قضاوت بر اساس احساس یا نظر شخصی، یک چارچوب استاندارد و قابل‌اعتماد برای ارزیابی فراهم می‌کنند
R	
Reader	در سیستم اکادمیک انگلستان، یک «خواننده» یک مقام ارشد علمی (معادل Associate Professor در سیستم امریکایی) است که به‌طورمعمول بین مدرس ارشد و استاد رتبه‌بندی می‌شود. خواننده‌گان به دلیل مشارکت‌های مهم خود در تحقیق و بورس تحصیلی شناخته می‌شوند و اغلب در حوزهٔ کاری خود در سطح بین‌المللی به رسمیت شناخته‌شده هستند. از آن‌ها انتظار می‌رود که تمایز فکری و سهم پایدار در تحقیقات را نشان دهند و منجر به شناخت خارجی برای خود و پوهنتون شود.
Reflection تأمل، بازاندیشی	در تعلیم و تربیت پروسهٔ چرخه‌یی است که در آن معلمان و شاگردان تجربیات، باورها و شیوه‌های خود را به‌طور انتقادی بررسی می‌کنند تا تدریس و یادگیری را بهبود بخشند. برای معلمان، این شامل تحلیل درس‌ها قبل، حین و بعد از آن است تا اقدامات آینده را آگاه سازند و نسبت به متودها و فرضیات تدریس خودآگاه‌تر شوند. برای شاگردان، این به معنای تحلیل تجربیات یادگیری خود برای توسعهٔ درک عمیق‌تر، مالکیت و مهارت‌های تفکر انتقادی است.
Reflective inquiry پرسشگری تأملی	به پروسه بازتاب، اندیشه و تفکر نقادانه دربارهٔ عمل تدریس اشاره دارد. پروسه‌یی است که در آن فرد به‌صورت تأملی در مورد موضوعات مختلف سؤال می‌کند، تجربیات خود رامورد بازنگری قرار می‌دهد و به دنبال درک عمیق‌تر و یا حل مسأله می‌پردازد
Reflective learning یادگیری تأملی	به پروسه‌یی اشاره دارد که در آن فرد تجربیات خود را مرور و تحلیل می‌کند تا از آن درس بگیرد و برای آینده یادگیری عمیق‌تری داشته باشد.
Reflective practice تمرین تأملی، عمل بازاندیشانه	به پروسهٔ اندیشیدن انتقادی به اعمال، تجربیات و احساسات خود برای یادگیری مستمر و بهبود عملکرد اشاره دارد. تمرین تأملی به افراد کمک می‌کند تا دانش نظری را با تجربیات عملی خود پیوند بزنند و به درک عمیق‌تری از کار خود برسند.

Reflective teacher education تربیت معلم تأملی (بازاندیشی)	در این روش، از تدریس‌آموز خواسته می‌شود تا در مورد تجربیاتش در صنف درس به‌طور منظم تأمل کند، موفقیت‌ها و شکست‌هایش را تحلیل کند و برای بهبود عملش برنامه‌ریزی نماید.
Refresher course کورس به‌روزرسانی دانش و مهارت، بازآموزی	صنف تقویتی یا صنف یادآوری که به‌صورت کوتاه‌مدت برای مرور و تثبیت آموخته‌ها و مهارت‌های قبلی دایر می‌شود.
Relational studies مطالعات رابطه‌یی	در تعلیم و تربیت بر اهمیت روابط در یادگیری و رشد تمرکز دارند و تأکید دارند که چگونه ارتباطات و تعاملات انسانی بر کل محیط مکتب تأثیر می‌گذارند. این رویکرد شامل ایجاد روابط قوی و مبتنی بر اعتماد بین معلمان، شاگردان، خانواده‌ها و جامعه برای بهبود فرهنگ مکتب، حضور و موفقیت کلی شاگردان است.
Remedial teaching تدریس جبرانی	به تدریس یا آموزشی اشاره دارد که برای کمک به شاگردانی که در یک درس خاص یا مهارت خاصی با مشکل مواجه هستند، طراحی شده است. هدف اصلی کمک به شاگردان است تا دانش یا مهارت‌هایشان را «جبران» کنند و به سطح مورد انتظار برسند.
Requirements of the profession الزامات حرفه‌یی	مجموعهٔ دانش، مهارت‌ها و شایسته‌گی‌هایی است که برای موفقیت و عملکرد مؤثر در یک شغل خاص ضروری است. این الزامات معمولاً شامل تحصیلات آکادمیک، مهارت‌های فنی تخصصی و گواهینامه‌های معتبر می‌شود. علاوه بر این، برخورداری از مهارت‌های نرم همچون ارتباطات، کار تیمی، حل مسأله و «اخلاق حرفه‌یی» نیز بسیار حیاتی است. در نهایت، تعهد به یادگیری مستمر و انطباق با تکنولوژی‌ها و روش‌های نوین، از ضروریات ماندگاری و پیشرفت در هر حرفه‌یی محسوب می‌گردد.
Right to Education Bill/ACT قانون حق تعلیم و تربیت	یک قانون برجسته است، به‌ویژه در هند (۲۰۰۹) و پاکستان (۲۰۱۲) که تعلیم و تربیت ابتدایی را به‌عنوان حق اساسی برای همه کودکان (سنین ۶ تا ۱۴ سال در هند، ۵ تا ۱۶ سال در پاکستان) تعیین می‌کند و تعلیم و تربیت رایگان، اجباری و با کیفیت را تضمین می‌کند، با مقررات کلیدی؛ مانند ممنوعیت هزینه‌های ورود، رزرو چوکی در مکتب‌های خصوصی و ایجاد مکانیزم‌های نظارتی. این قانون ریشه در اصلاحات قانون اساسی دارد و هدف آن حذف تبعیض، فراهم کردن زیرساخت‌ها و تضمین حضور در آن است و دولت‌ها مسؤول اجرای آن هستند.

Rigveda	مجموعه‌یی باستانی هندی از سرود ودایی سانسکریت. این مجموعه یکی از چهار متن مقدس و رسمی هندو است که به‌عنوان وداها شناخته می‌شوند.
Round robin brainstorming طوفان فکری راند روبین	تکنیکی ساختاریافته است که در آن اعضای تیم نوبتی، اغلب در یک دایره، یک ایده را به اشتراک می‌گذارند، اطمینان حاصل می‌کنند که همه به‌طور مساوی مشارکت می‌کنند، از تسلط صداهای بلند جلوگیری می‌کنند و با ایجاد جرقه‌یی برای ایده‌های جدید، حرکت ایجاد می‌کنند که آن را برای تولید ایده‌های فراگیر و متنوع در پروژه‌ها عالی می‌کند. این روش بهترین کارایی را برای جمع‌آوری دیدگاه‌های گسترده در ابتدای پروژه دارد، با استفاده از یک موضوع «چگونه می‌توانیم» یا سؤال مشابهی برای ایجاد افکار متنوع و بدون فیلتر.
S	
Sabbatical leave مرخصی فرصت مطالعاتی	یک وقفه با حقوق یا بخشی از حقوق از وظایف معمول تدریس است که معمولاً پس از چند سال خدمت (مثلاً ۵ تا ۷) انجام می‌شود و به اعضای هیئت‌علمی و گاهی کارکنان اجازه می‌دهد تا بر رشد حرفه‌یی از طریق پژوهش، نوشتن، سفر، توسعهٔ فردی یا مهارت سازی تمرکز کنند و در نهایت ظرفیت خود را برای خدمت به مؤسسه تجدید کنند. این مرخصی‌ها که اغلب یک سمستر یا یک سال طول می‌کشند، با هدف جلوگیری از فرسوده‌گی شغلی و تقویت نوآوری طراحی‌شده‌اند و انتظار می‌رود کارهای علمی ادامه یابد، هرچند شرایط و حقوق بسته به مؤسسه متفاوت است.
Sarva shiksha abhiyan برنامهٔ تعلیم و تربیت همه‌گانی	یک برنامهٔ دولت هند است که با هدف همگانی کردن تعلیم و تربیت ابتدایی «به‌صورت زمان‌بندی‌شده» انجام می‌شود.
Scheduled castes کاست برنامه ریزی شده	این اصطلاح قانونی است و به گروه‌هایی اشاره دارد که در لیست‌های رسمی دولت هند برای دریافت مزایا و حفاظت‌های اجتماعی و اقتصادی گنجانده شده‌اند تا با تبعیض‌های تاریخی مقابله شود.
Scheduled Tribes قبایل برنامه‌ریزی‌شده	به گروه‌های قومی خاصی در هند اطلاق می‌گردد که طبق قانون اساسی هند برای حفاظت و توسعه از آن‌ها اقداماتی صورت می‌گیرد.
Scholars مبلغان مذهبی	پیشگامان ایجاد تحصیلات نوین و به وجود آورنده‌گانِ اولین نسل

	از روشنفکران و تحصیل‌کرده‌گان بودند.
Scouts and Guides پیشاهنگ‌ها و راهنماها	یک سازمان جوانان به نام پیشاهنگان و راهنماها از چالش‌ها، فعالیت‌ها و ماجراجویی‌های گوناگونی برای تدریس درس‌های ارزشمند زنده‌گی به جوانان استفاده می‌کند. اعضای سازمان‌های پیشاهنه‌گی و راهنما در پروژه‌های بهبود جامعه از جمله کنترول ترافیک، کاشت درختان، کمپین‌های آگاهی دهی صحی و تعلیم و تربیت محیطزیست شرکت می‌کنند.
Self-appraisal خودارزیابی، خودآزمایی	زمانی است که شاگردان کار و یادگیری خود را بر اساس معیارهای تعیین‌شده ارزیابی می‌کنند و به آن‌ها کمک می‌کند تا با شناسایی نقاط قوت، ضعف و زمینه‌های قابل‌بهبود، تفکر انتقادی و فراشناخت را تقویت کنند، خودتنظیم، باانگیزه و مستقل شوند. این شامل تأمل، به‌کارگیری استانداردها و تنظیم کار است که توسط معلمانی هدایت می‌شود که پروسه را مدل‌سازی کرده و معیارهای روشنی ارائه می‌دهند، در نهایت مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر و کنترول بیشتر بر مسیر تعلیمی و تربیتی خود را توسعه می‌دهند.
Self-concept خودپنداره، خودانگاره، خودادراکی، مفهوم خود	به درک، ذهنیت و احساسی که فرد نسبت به خودش دارد، اشاره دارد؛ یعنی اینکه فرد خودش را چگونه می‌بیند، مثلاً توانا یا ناتوان و چه جایگاهی برای خود در میان دیگران قایل است و این مفهوم از تجربیات، افکار و قضاوت‌های درونی شکل می‌گیرد.
Self-critical خودانتقادگر، انتقادکننده از خود	به فردی گفته می‌شود که دائماً از عملکرد، رفتار یا ویژه‌گی‌های خودش ایراد می‌گیرد و اغلب کمال‌گرا است و استانداردهای بالایی برای خود تعیین می‌کند.
Self-directed learners یادگیرنده‌گان خودراهبر، یادگیرنده‌گان خودگردان، یادگیرنده‌گان خودآموز، افراد یادگیرنده مستقل	به افرادی اطلاق می‌شود که خودشان مسؤولیت یادگیری خود را برعهده می‌گیرند، اهداف تعیین می‌کنند و فعالانه پروسهٔ یادگیری خود را مدیریت می‌کنند.
Self-expression خودبیانگری، خودبیانی، ابراز وجود	به بیان شخصیت، عقاید، احساسات و خصوصیات درونی فرد از طریق فعالیت‌های خلاقانه، هنری یا کلامی اشاره دارد.
Skill training کارآموزی مهارت	پروسهٔ توسعهٔ توانایی‌ها، شایسته‌گی‌ها و تکنیک‌های خاص برای بهبود عملکرد شغلی و سازگاری در یک حوزه خاص است. این کارآموزی شامل آموزش، تمرین و بازخورد هدفمند برای ایجاد مهارت‌هایی؛ مانند سواد دیجیتال، تفکر انتقادی، ارتباطات و رهبری

	است که فراتر از دانش سنتی حرکت می‌کند تا شاگردان را برای مسیرهای شغلی مدرن و در حال تکامل آماده کند.
Skilled trades مشاغل فنی حرفه‌یی ماهرانه	مشاغلی هستند که نیازمند دانش تخصصی، کارآموزی و مهارت‌های عملی؛ مانند برق‌کار، نلدوان، نجار یا ولدینگ کار هستند. این مشاغل با نقش‌های معمول مبتنی بر میز متفاوت هستند و اغلب از طریق شاگردی، مکاتب فنی یا برنامه‌های کارآموزی تخصصی یاد گرفته می‌شوند و مسیر شغلی جایگزینی برای مدرک چهارسالهٔ پوهنتونی فراهم می‌کنند.
Social exclusion of children محرومیت اجتماعی کودکان	پروسه‌یی پیچیده است که در آن کودکان از منابع، حقوق یا مشارکت در فعالیت‌های عادی محروم می‌شوند و این امر منجر به ناراحتی عاطفی عمیق (اضطراب، افسرده‌گی، عزت‌نفس پایین) و پیامدهای منفی بلندمدت می‌شود که اغلب ریشه در فقر، مسایل خانواده‌گی یا تبعیض دارد و به‌صورت زورگویی، انزوا یا اخراج رسمی از مکتب بروز می‌کند و در نهایت رشد و حس تعلق آن‌ها را مختل می‌کند. این موضوع چندبعدی است و بر سلامت، فرصت‌ها و حقوق اساسی بشر تأثیر می‌گذارد و چرخه‌یی از استرس و بی‌توجهی ایجاد می‌کند.
Social surveys نظرسنجی‌های اجتماعی	نظرسنجی‌های اجتماعی روش‌های نظام‌مندی برای جمع‌آوری اطلاعات دربارهٔ نگرش‌ها، رفتارها و ویژه‌گی‌های افراد از نمونه‌یی از جمعیت هستند، با استفاده از ابزارهایی؛ مانند پرسشنامه‌ها برای درک مسایل اجتماعی، پیگیری تغییرات در طول زمان و اطلاع‌رسانی به سیاست‌ها که اساساً به مردم صدایی در تصمیمات بزرگ می‌دهد. آن‌ها شامل گام‌های دقیق از تعریف اهداف و نمونه‌گیری تا تحلیل داده‌ها هستند تا داده‌های نماینده‌یی درباره زنده‌گی‌های اجتماعی پیچیده را تضمین کنند.
Soft skills مهارت‌های نرم	آن دسته از توانایی‌ها و ویژه‌گی‌های فردی هستند که به «چگونه‌گی» انجام کار و تعامل شما با دیگران مربوط می‌شوند، نه به «دانش فنی» خودکار؛ مانند چگونه با دیگران صحبت می‌کنید، چگونه مشکلات را حل می‌کنید، چگونه مدیریت زمان دارید. مهارت‌های نرم، مهارت‌های زنده‌گی و رفتاری هستند که موفقیت یک فرد را در شغل و محیط اجتماعی‌اش تضمین می‌کنند. این مهارت‌ها اغلب ذاتی نیستند و می‌توان آن‌ها را آموخت و تقویت کرد.

Special education تعلیم و تربیت استثنایی، تعلیم و تربیت ویژه	تعلیم و تربیت و حمایت متناسب به شاگردان دارای معلولیت یا مشکلات یادگیری ارائه می‌دهد و اطمینان حاصل می‌کند که آن‌ها آموزش عمومی رایگان و مناسب (FAPE) را از طریق برنامه‌های فردی؛ مانند برنامه تعلیم و تربیت فردی دریافت می‌کنند.
State eligibility test (set)	آزمون صلاحیت تدریس ایالتی برای Assistant Professor پس از اول ژون ۲۰۰۲. (لطفاً SELT را هم ببینید).
State level eligibility test (SLET) آزمون احراز صلاحیت تدریس در سطح ایالت	یک اصطلاح قدیمی‌تر برای چیزی است که اکنون بیشتر به‌عنوان SET (آزمون صلاحیت تدریس ایالتی) در هند شناخته می‌شود؛ اما تفاوت اصلی در محدوده واجد شرایط بودن نهفته است: SLET ها قبل از ۱ ژون ۲۰۰۲ توسط کمیسیون کمک‌های مالی پوهنتون (UGC) برای واجد شرایط بودن ملی برای Assistant Professor معتبر بودند؛ درحالی‌که پس از سال ۲۰۰۲، SET ها مختص ایالت هستند و نامزدهای واجد شرایط برای موقعیت‌های Assistant Professor فقط در ایالتی هستند که واجد شرایط هستند.
Student teacher تدریس‌آموز	محصل کالج یا پوهنتونی است که با کار در یک صنف واقعی تحت نظارت یک معلم با تجربه و دارای گواهینامه، در حال کارآموزی برای تبدیل‌شدن به معلم معتبر است. وظایف آن‌ها از مشاهده و کمک‌رسانی تا پذیرش کامل مسؤولیت صنف درس، از جمله تهیهٔ پلان درسی و تدریس، پیش می‌رود. این تجربهٔ عملی برای دریافت مدرک تعلیم و تربیت ضروری است و برای کسب مهارت‌های عملی حیاتی است.
Study leave مرخصی تحصیلی	مرخصی مجاز از کار یا مکتب است، چه با حقوق و چه بدون حقوق، به‌طور خاص برای اهداف تعلیمی و تربیتی؛ مانند حضور در صنف‌ها، آماده شدن برای امتحانات، کارگاه‌ها یا توسعهٔ فردی که اجازه می‌دهد تمرکز بر یادگیری بدون تعادل بین وظایف شغلی وجود داشته باشد، اغلب باسیاست‌هایی که مدت‌زمان، حقوق و تأیید مدیران را تعیین می‌کند. این روش هم به کارکنان (رشد مهارت) و هم به کارفرمایان (نیروی کار ماهر) سود می‌رساند و از یادگیری مستمر حمایت می‌کند.
Subjective evaluation pattern الگوی ارزیابی ذهنی	روشی برای ارزیابی چیزی بر اساس برداشت‌ها و قضاوت‌های فردی است، نه بر اساس حقایق عینی و قابل‌اندازه‌گیری. اغلب برای موضوعاتی؛ مانند هنر، ادبیات و علوم سیاسی یا برای ارزیابی

	مهارت‌هایی؛ مانند تفسیر و تفکر انتقادی استفاده می‌شود. می‌تواند کمتر قابل‌اعتماد باشد.
Summative assessment ارزشیابی تراکمی یا پایانی	این نوع ارزشیابی «در پایان یک دورهٔ تعلیمی و تربیتی» (مانند پایان سمستر یا فصل) انجام می‌شود و هدف اصلی آن «نمره‌دهی و قضاوت نهایی» دربارهٔ میزان دستیابی یادگیرنده به اهداف تعلیمی و تربیتی است. فلسفه اصلی ارزشیابی تراکمی، جمع‌بندی و خلاصه کردن تمام یادگیری‌ها در یک نمره یا گزارش نهایی است.
Supervisor استاد ناظر/ ناظر راهنما،	یک استاد یا مربی که از سوی پوهنتون یا مرکز تربیت معلم به مکتب اعزام می‌شود. نقش نظارتی دارد بر فعالیت‌های روزمرهٔ تدریس آموز نظارت می‌کند، عملکرد او را بر اساس معیارهای علمی ارزیابی می‌کند و پیوند بین تئوری و عمل را مدیریت می‌نماید.
Syllabus; pl. Syllabi سِیلابس، سرفصل‌ها	سندی است که محتوای کورس، زمان‌بندی و الزامات آن را از جمله مضامین، تکالیف، سیاست‌های نمره دهی و اطلاعات مدرس مشخص می‌کند. این برنامه به‌عنوان راهنمایی برای شاگردان عمل می‌کند و انتظارات و مسؤولیت‌ها را برای ترم تحصیلی تعریف می‌کند. اجزای کلیدی معمولاً شامل اطلاعات تماس مدرس، منابع خواندنی و موردنیاز، سیاست‌ها و تقسیم‌بندی نمره دهی است.
T	
Taught Master’s ماستری تدریسی	یک برنامه تحصیلات تکمیلی است که کری‌کولم ساختاریافته‌یی شامل سخنرانی ها، سمینارها و کارهای عملی داشته، هدف آن تقویت مهارت ها و «دانش حرفه‌یی» می باشد. این دوره از طریق دروس، امتحانات و اغلب یک پایان نامه یا پروژه پژوهشی ارزیابی می شود و برای کسانی که می خواهند وارد حوزه شغلی جدیدی شوند یا در حوزه فعلی خود پیشرفت کنند، مناسب است. این در تضاد ماستری پژوهشی (research Master’s) است که بیشتر بر پژوهش مستقل و عمیق تمرکز دارد
Teacher educator مربی معلم	متخصصی است که سایر معلمان (چه مشتاق و چه فعلی) را از طریق نقش‌هایی؛ مانند تحصیلات پوهنتونی، راهنمایی، مربیگری، طراحی کری‌کولیم و تحقیق، با تمرکز بر پداگوژی، مهارت‌ها و تمرین تأملی برای افزایش «اثربخشی تدریس» در مکاتب، آماده، پشتیبانی و توسعه می‌دهد. آن‌ها در پوهنتون‌ها، مکاتب و برنامه‌های کارآموزی کار می‌کنند و تئوری و عمل را برای ایجاد

	یک حرفهٔ معلمی قوی‌تر، پیوند می‌دهند.
Teacher exchange تبادل معلم	برنامه‌یی است که در آن معلمان به‌طور موقت موقعیت خود را با یک مربی در کشور دیگر برای مدت چند ماه تا یک سال مبادله می‌کنند. این برنامه‌ها به معلمان اجازه می‌دهد تا سیستم‌های تعلیمی و تربیتی، فرهنگ‌ها و متودهای مختلف تدریس را تجربه کنند و توسعهٔ حرفه‌یی و درک متقابل بین کشورها را تقویت کنند. پس از بازگشت، معلمان دانش جدید خود را در صنف‌های خانه‌گی خود به کار می‌گیرند.
Teacher fellowship بورسیه کمک‌هزینهٔ تحصیلی معلم	یک برنامه تخصصی توسعهٔ حرفه‌یی است که آموزش عمیق، تجربیات منحصربه‌فرد (مانند سفرهای اکتشافی یا مطالعات موضوعی) و راهنمایی برای ارتقای «مهارت‌های تدریس» را ارائه می‌دهد که اغلب به منابع جدید، نقش‌های رهبری و تأثیر اجتماعی منجر می‌شود.
Teacher-oriented learning یادگیری معلم محور	رویکردی که معلم را در قلب پروسهٔ یادگیری قرار می‌دهد. معلم به‌عنوان منبع اصلی دانش و اقتدار عمل می‌کند و سرعت و ساختار درس‌ها را هدایت می‌کند، درحالی‌که شاگردان نقش منفعلانه‌تری دارند و اطلاعات را از طریق گوش دادن، یادداشت‌برداری و مشاهده دریافت می‌کنند.
Teaching aids وسایل کمک تدریس، مواد ممد درسی	به ابزارها، وسایل، دستگاه‌ها، تکنولوژی‌ها و همچنین بازنمایی‌های فیزیکی (مانند مدل‌ها و نمونه‌ها) اشاره دارد که تدریس را تسهیل می‌کنند و درک مطلب را عمیق‌تر می‌سازند. تمرکز اصلی آن‌ها بر تقویت پروسهٔ ارائهٔ مطالب توسط معلم بوده، به معلم کمک می‌کنند محتوا را مؤثرتر، جذاب‌تر و ملموس‌تر ارائه دهد. این وسایل معمولاً خودِ محتوای اولیه را خلق نمی‌کنند؛ بلکه به‌عنوان حامل یا نمایش‌دهندهٔ محتوا (اعم از واقعی یا جایگزین) عمل می‌کنند. استفاده از آن‌ها عموماً زمانی ضرورت می‌یابد که دسترسی به «اصل شیء» یا تجربهٔ مستقیم برای همهٔ یادگیرنده‌گان ممکن یا عملی نباشد.
Teaching artifacts آثار تدریسی	به مستندات، شواهد، یا نمونه‌های واقعی از فعالیت‌ها، طراحی‌ها و نتایج کار یک معلم یا مدرس در پروسهٔ تدریس اشاره دارد که برای ارزیابی، توسعهٔ حرفه‌یی و به اشتراک‌گذاری دانش استفاده می‌شود. این مجموعه‌ها به معلمان کمک می‌کنند تا نشان دهند چگونه

	اهداف آموزشی را برآورده کرده‌اند و چگونه «مهارت‌های تدریس» خود را بهبود می‌بخشند.
Teaching Effectiveness اثربخشی تدریس	مفهومی پیچیده است که توانایی معلم را در تسهیل یادگیری، رشد و نتایج مثبت شاگردان از طریق آموزش ماهرانه، روابط قوی و استراتژی‌های سازگار، شامل تسلط بر موضوع، مدیریت صنف درس، مشارکت، توسعهٔ تفکر انتقادی و ایجاد محیطهای فراگیر برای یادگیرنده‌گان متنوع، می‌سنجد. این مفهوم با پیشرفت شاگردان و همچنین با مهارت‌های گسترده‌تری مانند اعتمادبه‌نفس، خودتنظیمی، تعلق‌خاطر و رضایت سنجیده می‌شود و مستلزم آن است که معلمان دائماً از طریق خودارزیابی و رشد حرفه‌یی خود بهبود یابند.
Teaching materials مواد درسی	به محتوای واقعی و اطلاعاتی اصلی اشاره دارد که قرار است درس داده شود. این مواد خودِ پیام، دانش یا مهارت هستند که یادگیرنده باید آن‌ها را کسب کند. این‌ها «بارِ» اصلی هستند که «ابزار کمک تدریس» آن را حمل می‌کند؛ نظیر ۱. مواد درسی متنی و چاپی (اصلی و مکمل): کتاب‌های درسی (ملی و محلی)، جزوه‌ها، تک‌برگ‌ها و راهنماهای درسی، راهنماهای لابراتوار، دستورالعمل‌های کارگاهی، کتاب‌های کار و دفترچه‌های تمرین و بریده‌های روزنامه، مجلات و مقالات چاپی. ۲. منابع اطلاعاتی دیجیتال و باز: کتاب‌های الکترونیکی (E-books)، منابع تعلیمی و تربیتی باز (Open educational resources (OER))، مقالات دانش‌نامه‌یی (مانند ویکی‌پدیا)، پایگاه‌های ویدیویی تعلیمی و تربیتی و نرم‌افزارهای شبیه‌ساز و تعلیمی و تربیتی. ۳. مواد مسأله محور و مبتنی بر واقعیت: سناریوها و موردکاوی‌های برگرفته از چالش‌های واقعی (محلی یا جهانی)، مجموعه‌های داده‌ی واقعی برای تحلیل و کاوش و اسناد و آمارهای رسمی. ۴. دستورالعمل‌ها و چارچوب‌های اجرایی: اوراق راهنمای پروژه، چک‌لیست‌های بررسی و معیارهای ارزشیابی عملکرد (روبریک). ۵. محصولات و بازنمایی‌های تعلیمی و تربیتی: • منابع بازنمایی (جایگزین اصل شیء): مدل‌ها، نقشه‌ها، ماکت‌ها. • منابع تولیدشده توسط فراگیران: پادکست‌ها، انیمیشن‌ها، گزارش‌ها، پوسترها (که پس از تولید، خود به منبع

	تعلیمی تبدیل می‌شوند).
Teaching methodology روش شناسی تدریس	به فرضیات و باورهای مربوط به تدریس، نحوۀ سازمان‌دهی و ارائۀ محتوا و تکنیک‌ها و متودهای مورد استفاده در تدریس در صنف اشاره دارد. متودهای تدریس اغلب به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند: متودهای معلم محور (که به آن‌ها تدریس مستقیم نیز گفته می‌شود) و متودهای یادگیرنده محور (که به آن تدریس غیرمستقیم یا یادگیری مبتنی بر پرسش نیز گفته می‌شود). یک معلم مؤثر چندین متود را می‌شناسد.
Teaching probation تدریس آزمایشی	یک دورۀ آزمایشی برای معلمان تازه‌کار است که معمولاً ۳ تا ۱۲ ماه طول می‌کشد و در آن ازنظر عملکرد، مدیریت صنف و تناسب با مکتب ارزیابی می‌شوند، با سیستم‌های حمایتی؛ مانند راهنمایی، بازبینی‌های منظم و معیارهای روشن برای تبدیل‌شدن به معلم کاملاً ثبت‌شده یا دائمی که هدف آن تضمین کیفیت است؛ اما اغلب با حجم کاری بالا همراه است.
Teaching skills مهارت‌های تدریس	مهارت‌هایی که به معلم امکان می‌دهد یادگیری، دستاورد و توانایی به‌کارگیری دانش شاگرد را افزایش دهد؛ به شکل مؤثر موضوعات علمی را منتقل و توضیح دهد و در تدریس از مهارت‌های تحلیلی، ارزیابی، حل مسأله و ارتباطات سطح بالاتر کار گرفته در مدیریت صنف موفق باشد.
Teaching strategy استراتژی تدریس	به متودها، تکنیک‌ها، روش‌ها و اشاره دارد که معلم در طول تدریس از آن‌ها استفاده می‌کند. به‌طورکلی پذیرفته‌شده است که استراتژی‌های تدریس چندبعدی هستند و اثربخشی آن‌ها به زمینه‌یی بسته‌گی دارد که در آن به کار گرفته می‌شوند.
Tenure قرار داد دائمی در پوهنتون	اصطلاحی است که برای توصیف موقعیت شغلی دائمی یک استاد پوهنتون استفاده می‌شود. راه رسیدن به موقعیت شغلی tenure یا استاد پوهنتون از tenure-track آغاز می‌گردد که معمولاً تحت راهنمایی یک معاون پروفیسر بوده و در اکثر مؤسسات شش سال طول می‌کشد. در این دوره، اعضای هیئت‌علمی فاکولتههر ساله مورد بررسی قرار می‌گیرند و ازنظر تدریس، تحقیق و بورس تحصیلی و خدمات آن‌ها به دپارتمنت و پوهنتون «خودارزیابی» می‌شوند. در پایان این دوره به متقاضیان یا حق استفاده از القاب استاد پوهنتون (Tenure) اعطا می‌شود یا از موسسه اخراج

	می‌شوند.
Training کارآموزی	به پروسهٔ یادگیری مهارت‌های عملی، فنی یا حرفه‌یی خاص، دانش و رفتارها برای انجام بهتر یک کار یا وظیفه اطلاق می‌شود. این پروسه می‌تواند در قالب‌های رسمی (دوره‌های کارآموزی مؤسسات)، غیررسمی (کارآموزی نزد استادکار) یا حتی شخصی (self-training) از طریق منابع آنلاین و دیگر منابع صورت پذیرد. ویژه‌گی کلیدی کارآموزی، تمرکز بر کاربرد عملی، کوتاه‌مدت بودن و هدف‌گرایی آن است تا افراد را برای انجام وظایف مشخص آماده سازد.
U	
Undergraduate level مقطع لیسانس	به‌طورمعمول اولین سطح تحصیلات عالی است که پس از فراغت از صنف ۱۲ دنبال شده، اغلب منجر به مدرک لیسانس می‌شود.
Unified and integrated subjects مضامین یکپارچه و تلفیقی	شامل ترکیب چندین رشته در یک کورس یا مضمون واحد است تا نشان دهد که چگونه آن‌ها به هم متصل هستند و از مضامین سنتی و جداگانه دور می‌شوند. این رویکرد از مضامین، مهارت‌ها یا مفاهیم رایج در زمینه‌های مختلف استفاده می‌کند تا به شاگردان کمک کند تا تصویر بزرگ‌تر را ببینند و دانش را به روشی جامع به‌کارگیرند. به‌عنوان‌مثال می‌توان به استفاده از ریاضیات برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های بهداشت عمومی، مطالعات اجتماعی برای بررسی منابع غذایی محلی و انگلیسی برای ایجاد کمپین‌های حمایتی برای تغذیه بهتر اشاره کرد.
Unit plan پلان واحد درسی	یک طرح کلی برای یک مجموعهٔ از دروس یا یک بخش بزرگتر از محتوا (مانند یک فصل از کتاب) است که به صورت یکپارچه تدریس می‌شود. این طرح، نقشه راه معلم برای یک دوره آموزشی است.
Unity and integrity of knowledge وحدت و یکپارچه‌گی دانش	وحدت دانش (unity of knowledge) به این ایدهٔ اشاره دارد که همه رشته‌ها و اشکال دانش به‌هم‌پیوسته‌اند و می‌توانند در یک درک جامع از واقعیت ترکیب شوند، درحالی‌که یکپارچگی دانش (knowledge integrity) بر صداقت، انصاف و استانداردهای اخلاقی در کسب و کاربرد دانش متمرکز است. آن‌هابا هم پیشنهاد می‌کنند که دانش نه‌تنها باید در زمینه‌های مختلف متحد شود؛ بلکه باید با «اصول اخلاقی» قوی نیز حفظ شود تا از استفاده دقیق و مسؤولانه از آن اطمینان حاصل شود.

Unity of diversity وحدت در عین گوناگونی	به این معناست که اگرچه مردم یک کشور یا جامعه ممکن است در دین، فرهنگ، زبان، قومیت یا سنت‌های خود متفاوت باشند؛ اما به‌عنوان یک ملت واحد متحد باقی می‌مانند. نکات کلیدی: اهمیت احترام و پذیرش تفاوت‌ها را برجسته می‌کند. ترویج یکپارچگی ملی و هماهنه‌گی اجتماعی.
V	
Videoconferencing کنفرانس ویدیویی	به استفاده از تکنولوژی تصویر و صدا برای برگزاری جلسات از راه دور از طریق اینترنت یا شبکه‌های دیگر اشاره دارد.
Vocational education تعلیم و تربیت فنی و حرفه‌یی	تعلیم و تربیت حرفه‌یی که به آن تعلیم و تربیت حرفه‌یی و فنی نیز گفته می‌شود، کارآموزی آموزش عملی و کاربردی برای مشاغل تخصصی و فنی خاص ارائه می‌دهد و بر مهارت‌های آماده برای کار تمرکز دارد تا نظریه‌های آکادمیک گسترده و شاگردان را برای اشتغال فوری در حوزه‌هایی؛ مانند حفظ‌الصحه، تکنولوژی اطلاعات و مشاغل فنی حرفه‌یی (skilled trades) آماده می‌کند که اغلب منجر به دریافت گواهینامه یا مدرک کاردانی (associate degrees) در بازه‌های زمانی کوتاه‌تر می‌شود. این سیستم فاصله بین تحصیلات سنتی و نیروی کار را پر می‌کند و فارغ‌التحصیلان را در مناطق پر تقاضا قابل استخدام می‌سازد.
W	
Work experience آموزش عملی، سابقهٔ کار	در بافت آموزشی و به عنوان یکی از مواد درسی به نام آموزش عملی / کارورزی مطرح است که هدف آن کسب آشنایی عملی در صنف درس، مشاهده معلمان و حمایت از یادگیری شاگردان برای درک واقعیت‌های آموزش است. اغلب از طریق «آموزش عملی» در مدرسه، تدریس خصوصی یا نقش‌های دستیار که مهارت‌های اساسی؛ مانند مدیریت صنف و ارتباطات را تقویت می کند، به شما کمک می کند تا تأیید کنید تدریس مسیر شغلی درستی است و شما را به کاندیدای قوی تری برای برنامه های آموزشی تبدیل می‌کند. – در رزومه، مصاحبهٔ شغلی یا بافت اشتغال، به «سابقه کار» یا «تجربهٔ کاری» ترجمه می‌شود که به دوره‌های اشتغال گذشته فرد اشاره دارد.

در مورد کتاب

کتاب «مفهوم تربیت معلم» نوشتهٔ روهیت مانگلیک، پژوهشگر هندی، حاصل سال‌ها مطالعهٔ میدانی در نظام تربیت معلم هندوستان است. این اثر به‌ویژه برای معلمان، استادان، مدیران مکاتب تجربی، سیاست‌گذاران وزارت معارف و وزارت تحصیلات عالی و استادان مراکز تربیت معلم در افغانستان کاربردی است. خواندن این کتاب به شما کمک می‌کند تا روش‌های مؤثر در تربیت معلم را بشناسید و به اهمیت سرمایه‌گذاری در این عرصه پی ببرید.

در مورد مؤلف

پوهاند محمد طاهر نسیمی، از استادان پوهنتون بلخ و صاحبنظر در علوم تربیتی است. ایشان تألیفات متعددی از جمله کتابهای درسی «اناتومی و فیزیولوژی انسان»، «تکسانومی نباتی»، «متدهای تدریس بیولوژی» و «کرکولم، پداگوژی و ارزیابی» را در کارنامهٔ خود دارند که در پوهنتون‌های افغانستان تدریس میشود. نسیمی با شرکت در سیمینارها و کنفرانس‌های تخصصی، همواره در پی بهبود نظام تربیت معلم در کشور بوده اند.